

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Жешувський університет (Польща)
Педагогічний інститут Чендуського університету (КНР)**

Матеріали

II міжнародної науково-практичної конференції

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

11 квітня 2017 року

**Харків
ХНПУ
2017**

ББК 74.58+74.20+88.40+88.840
УДК 37.013.77:[378.147+373.5]
П86

Редакційна колегія:

Андрущенко О. А. – д-р філол. наук, проф., перший проректор, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Дорожко І. І. – д-р філос. наук, проф., завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Золотухіна С. Т. – д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Жерновникова О. А. – д-р пед. наук, доц., проф. кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Лупаренко С. Є. – д-р пед. наук, доц., проф. кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Ткачова Н. О. – д-р пед. наук, проф., проф. кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Трубавіна І. М. – д-р пед. наук, проф., проф. кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Туріщева Л. В. – канд. псих. наук, доц., доц. кафедри філософсько-психологічної антропології ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна;

Шлюз Б. – д-р наук, проф. Жешувського університету; Польща.

Штефан Л. А. – д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Україна.

Затверджено Вченою радою

*Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол № 2 від 10.03.2017 року)*

П86 **«Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика»** : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (11 квітня 2017 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – **Х. : ««Стиль-Издат»», 2017. – 330 с.**

Збірник містить матеріали доповідей з актуальних психолого-педагогічних проблем освіти і виховання у середній та вищій школі: історія, теорія і досвід.

Збірник розрахований на наукових і практичних працівників у галузі освіти, докторантів, аспірантів, магістрів і студентів вищих навчальних закладів.

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

УДК: 373.5.016-047.22

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

І. Ф. Прокопенко, м. Харків

Важливими є питання підвищення ролі і розширення освітніх установ, розвантаження школи і вчителя від зайвої опіки і різноманітних форм контролю; посилення ролі батьківської спільноти, яка єдина в сучасних умовах повинна оцінювати якість освіти, та відповідальності громад, центральних і регіональних владних структур за створення належних умов роботи школи.

Ключові слова: *освіта, компетентнісний підхід, сучасна українська школа, учитель.*

It has been noted in the article that nowadays there are a lot of important issues in modern Ukrainian school. They are: increasing role and expansion of educational institutions, removal of excess tutelage and different forms of control at schools; strengthening the role of parents' communities, which should evaluate the quality of education in the modern conditions, and strengthening the responsibility of communities, central and regional authorities for creating appropriate conditions for school work.

Key words: *education, competence approach, modern Ukrainian school, teacher.*

Сучасне українське суспільство знаходиться на «марші реформ», серед яких, на думку уряду, освіта і її докорінне поліпшення посідають чільне місце. Ведеться робота по прийняттю «Закону про освіту», широко обговорюється Концепція «Нова українська школа».

Концепція – документ фундаментальний і заслуговує на схвалення. Його слід розглядати як форму імплементації «Закону про освіту» і модернізації освіти в цілому. Оскільки сам Закон ще не прийняла Верховна Рада України, то робота над концепцією і її послідовне втілення послугує покращенню редакції самого Закону.

Відомо, що законів і концепцій на все життя не буває, то, на наш погляд, мова повинна йти саме про сучасну українську школу, а тому слід говорити про сучасний (за змістом і метою) етап модернізації шкільної освіти, чим забезпечується поступовість досягнення мети й виключається категоричність щодо попередників. Модернізація освіти потребує неспішної, але системної роботи, спрямованої на її вдосконалення й забезпечення високої якості.

Освіта – не галузь і не сектор суспільного виробництва. Вона є основоположною функцією держави, яка передбачає вирішення триєдиного завдання: формування освіченого українця: громадянина, патріота, професіонала, що достатньо аргументовано нами викладено раніше і що зафіксовано в розділі Концепції: «Мета нової школи».

Вона (освіта) є фундаментом і передуює якісним змінам в економіці і суспільстві в цілому. Неперспективними є підходи, за якими спочатку створимо ефективну економіку, а потім якісну освіту. Життя вимагає забезпечення, в першу

чергу, якісної освіти, а з нею і науки, і вже на цьому фундаменті – процвітаючої економіки.

Важливими є питання підвищення ролі й розширення освітніх установ, розвантаження школи й вчителя від зайвої опіки та різноманітних форм контролю; посилення ролі батьківської спільноти, яка єдина в сучасних умовах повинна оцінювати якість освіти, та відповідальності громад, центральних і регіональних владних структур за створення належних умов роботи школи.

Без сумніву, у підготовці школярів до вільного входження в доросле самостійне життя провідну роль будуть відігравати сучасні стандарти старшої школи й послідовно впроваджуваний компетентнісний підхід.

У згаданих Концепції аргументовано виписані ключові компетентності для життя, поряд з цим у деяких із них, зокрема «підприємливість» і «загальнокультурна грамотність» бажано передбачити посилення ролі правового, економічного та інших форм виховання та широке впровадження різних форм полікультурної освіти. За таких умов випускники школи будуть більш ґрунтовно підготовлені до підприємницької діяльності, готовності жити разом (у злагоді і мирі) і більш вільно входити у самостійне життя.

Від Бога діти народжуються з багатьма проявами таланту. Самі по собі розвиток здібностей і реалізація таланту не відбуваються, а тому й надалі потрібен буде «Божий поводитир» – щасливий учитель.

На думку видатного філософа й педагога Г. С. Сковороди, для того, щоб школа по-справжньому стала осередком щасливих дітей, потрібно суттєво поліпшити систему відбору й формування самого вчителя. Абітурієнти, які обирають професію вчителя, повинні атестуватися (бодай у формі співбесіди) на придатність і «сродність», що потребує уточнення в умовах прийому.

В Україні в даний час, окрім класичних педагогічних університетів, з'явилася значна кількість вищих навчальних закладів, які готують вчителів (технічні університети, коледжі, перетворені у свій час в університети). Це призвело до пониження рівня професійної підготовки вчителя і має негативні наслідки. Сьогодні загальною як для науковців, так і для керівників освіти є справа «спрощеного» й нерідко непрофесійного підходу до ролі та якості вчителя.

З метою послідовного забезпечення високої якості вчителя доцільно зосередити їх підготовку й підвищення кваліфікації у класичних педагогічних університетах та класичних університетах. Педколеджі (академії), які фінансуються місцевими бюджетами, повинні працювати в тісній інтеграції з педагогічними університетами й бути «в полі зору» МОН України. Якість освіти знаходиться у прямій залежності від якості й професіоналізму учителя. Тільки у класичних педагогічних університетах є змога дати належну теоретичну, методичну й практичну підготовку вчителя.

Він, по-перше, повинен навчатися за єдиною п'ятирічною магістерською програмою. Ця норма прописана в концепції розвитку освіти до 2025 року і повинна акцентуватися умовами прийому уже тепер. Формування перелічених у Концепції компетенцій старшокласника передбачає довготривале формування сучасного вчителя, наділеного теж розгалуженою системою компетентностей.

За таких умов десять визначених у зазначеному документі компетентностей школяра будуть забезпечуватися висококомпетентним учителем. Рівні компетенції вчителя повинні передбачати:

- здатність до навчальної роботи, уміння взаємодіяти з учнями, глибоке володіння методами навчання;
- володіння вміннями й навичками планування своєї навчальної роботи, уміннями аналізувати наміри, цілі, зміст та наслідки та розподіл часу в навчальному процесі.

Названі рівні компетенції мають складати ядро навчальної діяльності;

- володіння знаннями і методами, які забезпечать уміння складати власні навчальні плани, розраховані на тривалий період;
- формування здатності вчителя до колективного аналізу та обговорення навчального процесу (педагоги, батьки, учні) з використанням професійних компетенцій;
- здатність виступати професіоналом-вихователем.

Виходячи з означеного, як у «Законі про освіту», так і в інших документах необхідно деталізувати таку компетенцію, як «Вмотивований учитель».

Робота вчителя зі старшокласниками може вважатися успішною, коли інтегровані у свідомості школяра компетенції втіляться в позитивні його вчинки, в усвідомлене бажання стати справжнім громадянином і патріотом незалежної України, коли почуття або навіть компетенція «Бути вдячним» стане запорукою формування сучасної української нації.

Саме такі підходи повинні стати платформою для формування нового іміджу сучасної української школи й сучасного вчителя.

При спільних зусиллях влади, освітян і науковців, громадськості ефект буде гарантовано високим.

УДК 316.356.2:392.3

ВИЩА ОСВІТА У ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКАХ ХХІ СТОЛІТТЯ

І. І. Дорожко, м. Харків

Шлях України до економічної, політичної й соціокультурної інтеграції у суспільному просторі Європи значною мірою визначається рівнем розвитку національної системи освіти. На сьогодні система освіти в Україні перебуває на етапі якісного реформування. Зміни насамперед стосуються змісту освіти, її спрямованості, загальної парадигми. Освіта найбільш відчутно реагує на зміни, що відбуваються у світі. Вона найбільшою мірою здатна відображати й демонструвати якість трансформації сучасності.

Ключові слова: глобалізація, українське суспільство, освіта, вища школа, реформа.

Ukrainian way to economical, political, social and cultural integration in social space of Europe is much determined by the level of development of national educational system. Nowadays the educational system in Ukraine is at the stage of quality reforming. First of all, changes concern the content of education, its direction and common

paradigm. Education reacts sensitively to changes which take place in the world. It can reflect and demonstrate the quality of modern transformation in the greatest degree.

Key words: *globalization, Ukrainian society, education, higher school, reform.*

Сучасне суспільство, в якому відбуваються інформаційно-технічні, технологічні, медіа-комунікативні революції, призводить до кардинальних змін соціуму та формуванню нової науково-освітньої картини світу, в якій знання стають преферентною цінністю, що вимагає відповідного стилю мислення, передбачає появу нового рівня грамотності – технологічної грамотності, змінює форми прийняття управлінських рішень, переглядає зміст і методи надання освіти, корелює систему виховання. Все це детермінує психолого-педагогічне, філософське осягнення сенсу сучасної освіти, постійну працю над засобами організації навчального процесу, методами трансляції знань, технологіями побудови освітніх програм і практик. Інформаційна доба стимулює процеси глобалізації, що позначаються на всіх сферах суспільного розвитку і продукують як його позитивні відмінності – формування відкритого інформаційно-комунікативного простору, міжкультурні комунікації, академічну мобільність, так і негативні тенденції – системну кризу: соціальну, економічну, освітню.

Глобалізація не є особливо вишуканим терміном, бо його поширення свідчить про зміни, яких зазнає сучасне суспільство. Для одних, глобалізація – це провісник нової свободи, для інших – жорсткий удар долі. Те, що одним здається існування феномену глобалізації безперечним явищем, для інших видається локалізацією. Система цінностей постмодерної доби змінюється таким чином, що на перше місце виходить мобільність, свобода пересування. Свобода пересування і мобільність є дефіцитним товаром, розподілення якого відбувається нерівномірно. Суспільство свідомо або несвідомо перебуває у постійному русі. Факт нерухомості неможливий у мінливому світі, що змінюється кожної хвилини та секунди [2].

За дослідженням директора Центру вивчення проблем міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу Ф.Дж.Альтбах, глобалізація вплинула на зміни у соціальній, економічній та технічній сферах світового рівня. Глобалізаційний вплив відчула і система вищої освіти. Функціонування вищої школи, перспективи розвитку у XXI столітті набувають нових форм існування.

Глобалізація сучасного світу, декларуючи консолідацію освітнього простору не знімає, а навпаки загострює кризову ситуацію в освіті, перетворюючи національну освітню традицію в сурогат транснаціональної освіти спрощеного формату. Криза в освіті, це значною мірою, деформація її як центру творення науки й культури, як депозитарію соціального капіталу держави, брак ефективних методик навчання, які здатні забезпечити якість отриманих знань та дійсно фахову підготовку майбутніх спеціалістів.

У сучасних умовах трансформації системи геополітичних, економічних та інших відносин перед освітою постають принципово нові проблеми. Їх загострення потребує вироблення нової стратегії людства, а також формування іншого практичного світогляду. Практичний світогляд визначає стратегію діяльності, при формуванні якого належне місце відводиться сучасній освіті [3, с.62].

Трансформація вищої школи зумовлена активним розвитком та впровадженням інформаційних технологій, комерціалізацією освіти, змінами у питаннях фінансової політики, розвитком науки у глобальному масштабі [1].

Шлях України до економічної, політичної й соціокультурної інтеграції у суспільному просторі Європи значною мірою визначається рівнем розвитку національної системи освіти. На сьогодні система освіти в Україні перебуває на етапі якісного реформування. Зміни насамперед стосуються змісту освіти, її спрямованості, загальної парадигми. Освіта найбільш відчутно реагує на зміни, що відбуваються у світі. Вона найбільшою мірою здатна відображати і демонструвати якість трансформації сучасності. Освіта дає можливість особистості, взагалі всій країні, брати участь у міжнародному житті, заявляти про себе у політичній сфері, сприяє накопиченню та збагаченню ресурсів України.

Освіта для стійкого розвитку (модель освіти XXI століття) – не просто чергова освітня модель, яких існує певна кількість. Ця модель спрямована на зміни функціональної складової освітнього простору у суспільстві, яка повинна відповідати на виклики глобальних криз та проблем, а в перспективі – і забезпечити загальну безпеку цивілізації. Формування у людей антикризової поведінки, змінює їх розуміння і визначення освітніх процесів у сучасних соціокультурних контекстах [7]. Здатність мінімізувати ризики, що походять від радикальних соціокультурних зрушень є новим завданням для освітньої системи.

Освіта – основний засіб розвитку особистості у когнітивній, емоційній сфері, соціальній, яка істотно впливає на економічне, культурне та політичне життя суспільства. Освіта дає можливість особистості, нації брати участь у міжнародному житті, заявляти про себе на політичній арені, сприяє накопиченню та збагаченню культурних здобутків країни [6].

Нині, перед українською освітою постали складні проблеми її модернізації, оскільки зумовлені вони загостренням конкуренції між державами у науковій, інноваційній та освітній сферах.

І це не дивно, оскільки 70% приросту валового національного продукту постіндустріальних країн залежить від освітнього рівня людей у будь-якій галузі, впровадження високоякісних технологій, менеджменту [5].

Сучасному українському суспільству необхідне переосмислення освіти як явища, визначення параметрів педагогічної освіти: змісту, умов, принципів розвитку. Завдання підготовки нового вчителя покладається на педагогічні університети, які мають здійснити ряд організаційних, змістовних і методологічних трансформацій – продовжити процес формування фахівця за єдиною європейською системою цінностей (толерантність, миролюбство, справедливість, демократія) [4]. Трансформуючись у контексті вимог загальноєвропейських стандартів, українська освіта має зберегти свої здобутки і залишитись саме українською.

Список використаних джерел

1. Альтбах Ф. Дж. Влияние глобализации на высшее образование / Ф. Дж. Альтбах // Экономика образования. – М., 2009. – № 2. – С. 83-86.
2. Бауман З. Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства / З. Бауман ; [пер. з англ. І. Андрущенко; за наук. ред. М.Вінницького]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 109 с.

3. Вернидуб Р. М. Наука і освіта у просторі педагогічного університету : монографія / Р. М. Вернидуб. – Київ – Херсон: Видавець Грін Д.С., 2014. – 416 с.
4. Звернення Європейського форуму ректорів педагогічних університетів, інститутів, Вищих педагогічних шкіл Європи до Президентів, Урядів та Парламентів країн Європейського простору // Гірська школа Українських Карпат. – 2010. № 6-7. – С.37.
5. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контекст Болонського процесу / М.Б.Євтух. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 439 с.
6. Мясников В.А. Образование в глобальном измерении / В. А. Мясников. – М.: ИТИПРАО, 2009. – 512 с.
7. Огнев'юк В.О. Освіта у вимірі сучасної демографії / В.О. Огнев'юк. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 360 с.

УДК [37.017:130.123.4] (09)

ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ – ОСНОВА СВІТОГЛЯДУ С. І. МИРОПОЛЬСЬКОГО

С. Т. Золотухіна, м. Харків

У тезах визначено і схарактеризовано педагогічні цінності видатного вченого другої половини XIX століття С. І. Миропольського: духовність, демократизм, гуманізм, народність, громадянськість. Представлено життєво-професійний шлях педагога, який і зумовив формування поглядів С. І. Миропольського на освітньо-виховні процеси. Підкреслено, що в світоглядній системі педагога чітко простежуються цінності-цілі (відповідальність перед вітчизною, любов до професії), цінності-засоби (відносини, якості, знання, почуття).

Ключові слова: С. І. Миропольський, педагогічні цінності, світогляд, гуманізм, демократизм, духовність, народність, громадянськість.

The paper identifies and describes the educational values of S.I. Myropolskyi – the outstanding scientist of the second half of the 19th century. These values were spirituality, democracy, humanism, national consciousness and civic consciousness. The work outlines the pedagogue's life and professional path which led to the formation of S.I. Myropolskyi's views on educational and upbringing processes. It has been emphasized in the work that the pedagogue's worldview system contained clearly identifiable values-goals (responsibility for the motherland, dedication to the profession) and values-means (relations, qualities, knowledge, feelings).

Key words: S. I. Myropolskyi, pedagogical values, worldview, humanism, democracy, spirituality, national consciousness, civic consciousness.

Педагогічні цінності – норми, що регламентують діяльність особистості, фіксуються як форма свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень, і виступають в якості її пізнавальної дієвої сили. Оволодіння цінностями здійснюється, як правило, у процесі діяльності, у ході якої відбувається їх суб'єктивізація, а її рівень є показником особистісно-професійного розвитку людини. Цінності, як відомо, розвиваються і трансформуються зі зміною

соціальних умов життя. Сприйняття і засвоєння цінностей визначається багатством особистості, спрямованістю її професійної діяльності.

Отже, особистісні цінності виступають як соціально-психологічні новоутворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики людини. Їх сукупність і складає систему ціннісних орієнтацій.

С. І. Миропольський (1842-1907 рр.) – видатний представник прогресивної педагогічної думки другої половини XIX ст. Своєю науково-практичною діяльністю, теоретичним доробком здійснив значний внесок у розвиток тогочасної народної освіти її демократизації.

Сергій Іринейович Миропольський належить до плеяди таких учених, педагогів, цінності якого заслуговують вивчення й аналізу. У світоглядній системі педагога чітко визначаються, по-перше, цінності-цілі, які відображають специфіку професійної діяльності педагога, відповідальність перед вітчизною, любов і повага до професії, до справи, якій він слугував, по-друге, цінності-засоби (відносини, якості, знання тощо). Саме вони характеризувалися гуманістичною спрямованістю теоретико-практичної моделі народної школи і дозволили С. І. Миропольському взаємодіяти з різними спеціальними прошарками, володіти такою системою предметних знань, які забезпечили йому високу ступінь їх усвідомлення, вміння здійснювати їх відбір й оцінку, розробляти численні рекомендації у різних сферах наукового пізнання і шкільного життя.

С. І. Миропольський народився у Воронежській губернії в сім'ї священика. Освіту отримав спочатку у Воронежській духовній семінарії, потім – у Московській духовній семінарії. Педагогічну діяльність він почав у 1864 р. у Харкові, викладав педагогіку на педагогічних курсах при Харківській духовній семінарії з 1867 по 1870 р. – працював у С.-Петербурзі: викладачем педагогіки у духовній семінарії, помічником редактора «Журнала Министерства Народного образования», з 1892 р. – помічником синодальної канцелярії, з 1896 р. – редактор журналу «Народное образование», член Харківського Товариства розповсюдження в народі грамотності. Отже, науково-практична просвітницька діяльність С. І. Миропольського була різноманітною і продовжувалась практично 40 років.

Суттю, змістом його діяльності було не тільки редагування статей, що надходили до редакції журналів, а й регулярна підготовка і друкування власних статей у різних журналах, наприклад, «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование», «Наша начальная школа», «Церковно-приходская школа». Науково-педагогічна спадщина С. І. Миропольського складає близько сотні робіт, серед яких: монографії, посібники, статті, приклади статей, рецензії тощо. Його підручники, посібники науково-практичні статті високо цінували співвітчизники. Так, книгу «Обучение письму» М. О. Корф назвав «перлиною педагогічної літератури». За свої праці С. І. Миропольського було нагороджено Золотою медаллю С.-Петербурзького комітету грамотності.

С. І. Миропольський був активним прихильником ідеї Я. А. Коменського, що спричинило здійснити вперше переклад «Великої дидактики» на російську мову. До цього було здійснено переклад В. Воробйовим декілька окремих статей [1873].

Внесок С. І. Миропольського в педагогічну науку і практику полягає в дослідженні проблем розвитку історії народної школи, розробці методик грамоті, письму, обґрунтуванні суті принципу виховуючого навчання і введення цього терміну в науковий простір; розробці дидактики початкової школи (суть, принципи, методи, форми, контроль), проблем змісту освіти; характеристиці сім'ї як «першого виховного інституту», а також глибокому дослідженні проблеми «Учитель»: вимоги до його особистості, форми і зміст його підготовки[1; 5].

По-перше, основу світогляду С. І. Миропольського складають духовно-релігійні цінності. На відміну від двоякої позиції Ж. Ж. Руссо відносно релігійного виховання і антирелігійних поглядів К. Гельвеція, Д. Дідро, Ж. Кондора, Р. Оуена, він вважав релігію могутнім засобом виховання християнських ідеалів на народних традиціях. Особливістю поглядів С. І. Миропольського було його переконання в тому, що наука і релігія існують не автономно, а взаємодіють між собою.

Він прагнув чітко визначити особливості змісту роботи церкви, влади, школи, сім'ї у реалізації релігійно-морального виховання дітей. Завдяки своїй професійній діяльності педагог уважно слідкував за викладанням Закону Божого не тільки у церковно-приходських, а й у народних і земських школах. При цьому, аналізуючи навчальні програми, підручники, посібники, він різко критикував існуючі методики його викладання. Педагог наполягав на свідомому засвоєнні, оволодінні Закону Божого; на численних прикладах доводив, що відсутність у вчителя умінь вірно подавати біблійні сюжети, ігнорування законів уваги перешкоджає свідомому руху у закріпленні істинної віри.

По-друге, особливе місце серед педагогічних цінностей С. І. Миропольського займала «власна система гуманістичних поглядів», що побудована на гуманістичних ідеалах Я. А. Коменського, Г. С. Сковороди, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського. Гуманізм С. І. Миропольського витікає з розуміння високого призначення дитини. У його працях «Педагогіка і дидактика», «Дитя» він відзначав, що суть гуманного підходу до здійснення завдань навчально-виховного процесу полягає у виявленні любові і поваги до дитини, у її праві на освіту, у глибокій вірі батьків і вчителів в можливості дитини. Таку позицію педагог підкріплював розробкою конкретних рекомендацій, побажань, способів реалізації гуманного підходу. Наприклад, він підкреслював, що у шкільній практиці обов'язково повинні: організація вірного виховання для розкриття сил, можливостей, здібностей, позитивних якостей дитини; турбота про всебічний розвиток дитини та умови навчальної праці; розробка методик таких, які з легкістю, з надійним успіхом складають процес навчання і ретельний відбір методів виховання; організація «відповідного стилю навчання», що передбачає реалізацію педагогічної майстерності вчителя (умінь володіти собою, педагогічний такт і співробітництво вчителів між собою і взаємодія з учнями; підготовка навчальних посібників, підручників, які відповідають дитячій природі; здійснення загальної і спеціальної підготовки вчителя до роботи в «гуманній виховуючій школі».

По-третє. Провідною педагогічною цінністю в системі поглядів С. І. Миропольського чітко виділяється його громадянська позиція як ученого, педагога, практика. Вона виявилася в обґрунтуванні принципу демократизму, у

конкретних практичних кроках, щодо його реалізації в реальному житті. Так, у працях «У чому наше завдання?», «Харківська недільна школа у 1868-1869 рр.» він підкреслював, що демократичний підхід до організації народної освіти – головна умова «пробудження народного життя, визволення міцних потужних народних сил, що рухаються і живлять його». Педагог був переконаний, що демократизація шкільного життя – це результат демократичних перетворень у суспільстві, зокрема, у сфері освіти [3; 4].

Погляди, переконання С. І. Миропольського щодо демократизації освіти виявилися не тільки в його численних зверненнях до офіційної влади, громадським організаціям, земствам з проханням не жаліти грошей на народну освіту, а й в конструктивних пропозиціях, конкретних діях. Так, він давав поради вчителям щодо переконання населення в доцільності отримання освіти, демонстрації її практичної цінності: обґрунтував у роботі «Школа і держава», 1876 р., доцільність обов'язкового систематичного навчання, взаємозв'язок загальної освіти і морального, інтелектуального, фізичного виховання; радив відкривати бібліотеки, особливо у сільській місцевості; брав участь й особисто розробляв навчальні програми для школярів, наприклад, програми з музики, фізичного виховання, Закону Божого; навчальні плани, освітні проекти для дітей і дорослих.

Переконаність у необхідності надання знань як дітям, так і дорослим обумовила розробку С. І. Миропольським плану конкретних заходів із сільського господарства, які передбачали: видання сільськогосподарських хрестоматій або «книг для читання», до яких було б включено елементарні практичні відомості з різних галузей домоводства, сільського господарства, а також «брошур-бесід», «книг-курсів» для вчителів; створення каталогів історичних популярних видань з даної тематики; організацію сільськогосподарськими товариствами публічних лекцій для народного читання; введення в школах конкретних, самих простих, доступних ремесел як природне доповнення занять землеробством.

Демократичною спрямованістю вирізнялись погляди С. І. Миропольського і в розв'язанні проблеми жіночої освіти. У виступах на зборах земств, громадських комітетів, товариств, у статтях, що були опубліковані у періодичній пресі, у публічних дискусіях, у яких брав участь, педагог чітко виявляв громадську позицію, заявляв про свої погляди на особливе значення освіти жінок – матерів, господарок, членів суспільства. Гаряче вітав відкриття жіночих навчальних закладів, розробку проектів, наприклад, проекту земської школи для вчителів і жіночих шкіл, який було розроблено Харківським земством. Така позиція С. І. Миропольського, його реальні вчинки в цьому напрямі були прогресивним явищем і, з одного боку, знаходили підтримку у співвітчизників, з іншого – педагогу натякали, вказували на «нереальність його грандіозних планів і завдань», на відсутність знань про простий народ, якому не потрібні «зайві наукові знання» («Русская мысль», 1876 р.).

По-четверте. Педагогічною цінністю в системі світогляду С. І. Миропольського можна назвати його ставлення до народних традицій. Побудову освіти для народу він, як і М. І. Пирогов, пропонував здійснювати, виходячи з загальнолюдських цінностей, використовуючи глибокі національні традиції, дух самобутнього народного життя. У контексті зазначеного доцільно звернути увагу на його теоретико-практичний доробок у напрямі розкриття

виховного потенціалу таких предметів як історія, географія, математика, Закон Божий, рекомендував уважно ставитись до ретельного відбору навчального матеріалу для підручників, формування вмінь умілої обробки змісту навчальної інформації і, методик її подання.

Отже, чітко простежується зв'язок між професійно-просвітницькою діяльністю і ціннісними ідеалами С. І. Миропольського.

Список використаних джерел

1. Золотухіна С. Т. Я. Коменський як предмет дослідження С.Миропольським // С. Т. Золотухіна // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової.- Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – Вип. 45. – С. 201-206.
2. Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе / С. И. Миропольский. – СПб. : Изд. И.Скороходова, 1890. – 72 с.
3. Миропольский С. И. Воскресная школа и педагогический курс при Харьковской семинарии / С. И. Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. –1868. – №138. – С. 217-245.
4. Миропольский С. И. В чем наша задача? / С. И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873. – Т. 1. – С. 3-46.
5. Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская женская воскресная школа / С. И. Миропольский. – СПб.: Тип. И.Н.Скороходова, 1892. – 107 с.

УДК 37.035.4

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФРАНЦУЗЬКИХ, КИТАЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВИШІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Ляо Цайчжи, КНР

Лун Фен, КНР

У тезах розкрито роль політичної культури в сучасному суспільстві. Коротко схарактеризовано моделі політичної культури Франції, КНР та України. Розкрито підходи до формування політичної культури студентів вищої школи. Визначено доцільність вивчення й узагальнення теоретичних та практичних доробок з окресленої проблеми, що дозволяє педагогам з різних країн збагатити арсенал форм, методів, прийомів та засобів формування цієї культури у студентів вишів.

Ключові слова: політична культура, студент, вищий навчальний заклад, Франція, КНР, Україна, науково-педагогічний дискурс .

The role of political culture is opened in modern society in theses. The models of political culture of France, PEOPLES Republic of China and Ukraine are characterized shortly. The existing approaches to the formation of political culture of students of high school are exposed. It was determined the integrity of studying and summarization of theoretical and practical achievements outlined problems by teachers from different countries, which allows them to enrich the arsenal of forms, methods, techniques and means of forming of this culture of the students of higher educational establishment.

Key words: political culture, student, institution of higher education, France, PEOPLES Republic of China, Ukraine, scientific and pedagogical discourse.

У світлі сьогоденних реалій загострюється потреба у формуванні політичної культури студентів вищої школи. Очевидно, що в різних країнах накопичено цінні теоретичні та практичні доробки з цього питання. Їх вивчення й узагальнення створює сприятливі передумови для творчого використання цінних теоретичних ідей та практичного досвіду формування політичної культури у студентської молоді в навчально-виховному процесі вишів у різних країнах. Зокрема, у цьому плані значний інтерес представляють напрацювання педагогів Франції, КНР та України.

Так, однією з найбільш розвинених національних країн, яка значно мірою впливає на міжнародну політику, є Франція. Однак провідною ознакою політичної культури французького суспільства є нестабільність, що обумовлено перипетіями історичного розвитку цієї держави. Тому традиційним для Франції явищем є страйки, політичні протести, а також різного плану політичні скандали, в які зазвичай втягуються різні публічні особи [1; 7].

Очевидно, що зазначені особливості суспільно-політичного розвитку країни значною мірою впливають на процес формування політичної культури студентів французьких вишів. Як з'ясовано в дослідженні, провідне місце в цьому процесі займають молодіжні громадські організації та інші неформальні студентські об'єднання, студентські ради, тимчасові комісії, дискусійні групи, які створюються для виконання конкретних завдань. Серед найбільш відомих студентських організацій можна назвати такі: Національна спілка студентів Франції (UNEF), Національна спілка ліцеїстів (UNL), Незалежна демократична організація ліцеїстів (FIDL) тощо. Певна частина студентів є членами різних політичних партій, однак у цілому можливість членства в цих об'єднаннях особливого інтересу в молоді не викликає.

Студентські об'єднання у Франції вирішують різного рівня завдання. Найбільш важливі проблеми обговорюються на загальних зборах (асамблеях), на яких студенти разом з викладачами можуть, наприклад, прийняти рішення про початок університетського страйку та блокаду університетського будинку, проведення масових політичних акцій і маніфестацій тощо [2; 7].

Отже, як засвідчили результати наукового пошуку, більшість французьких студентів сприймає участь у соціально-політичному житті країни, боротьбу за свої права, свободи й взагалі за демократичні перетворення в суспільстві як свій громадянський обов'язок, а тому характерною рисою молоді є висока соціально-політична активність. Однак прояв юнацького максималізму нерідко стає причиною зіткнення молодих людей з поліцією або розгортання конфліктів з адміністрацією вишів. Водночас слід позитивно відзначити, що у Франції процес становлення політичної культури студентів вищої школи відбувається в процесі активної суспільно-політичної діяльності, що спонукає молодих людей до усвідомлення відповідальності за свої публічні слова, поведінку й дії, а головне – за їх наслідки.

Другою країною, що стала об'єктом нашого дослідження, є КНР. Зіставлення моделей політичної культури Франції та КНР дозволило дійти висновку, що в Китаї в політичному ракурсі склалася принципово інша картина. Це пояснюється тим, що сучасна політична культура китайського суспільства сформувалась на підґрунті стародавніх соціально-політичних ідеалів та традицій, які відпрацьовувались протягом тисячоліть під значним впливом старокитайських філософсько-релігійних

течій (конфуціанство, легізм, даосизм, буддизм тощо). Як наслідок, зі стародавніх часів дотепер найважливішими показниками політичної культури китайського суспільства є такі: підтримання порядку та стабільності в суспільстві, сприяння його інтенсивному розвитку; вертикальна ієрархічна залежність і горизонтальний взаємозв'язок соціальних структур; дбайливе збереження національних соціально-політичних традицій та творче використання досвіду минулого.

Уточнимо, що саме поняття «політична культура» китайські вчені трактують як комплексний феномен, що існує в певних громадських і матеріальних умовах та включає конкретні політичні норми, політичний режим й систему, створені націями, державою, класами та угрупованнями, а також політичні доктрини, політичні відношення, емоції, звички, ідеали тощо (Гон Пісян, Лі Ішен, Чжен Цзінгао, Чжу Жияо та ін.); узагальнена політична психологія, що включає політичні уявлення, емоції, звички; а також політичні цінності й оцінки (Ге Цзюань, Лю Цзехуа, Ци Хен та ін.); окремий аспект психології в політичній системі, загальний вираз політичної свідомості й поведінки народу, будь-якого суб'єкта права для отримання економічного й політичного законного інтересу в умовах політичної системи та традицій (Сунь Сіке, Чжао Цзюй) [5].

Підкреслимо, що провідну роль у формуванні політичної культури китайських студентів виконує Китайський союз комуністичної молоді (КСКМ) – головна молодіжна організація в країні, що діє при Комуністичній партії Китаю (КПК). Цей союз об'єднує в своїх рядах близько 70 млн членів. Безумовно, і державна молодіжна політика в КНР загалом, і діяльність КСКМ здійснюються в повній відповідності з рішеннями КПК.

Уточнимо, що в країні функціонують також альтернативні молодіжні організації Китаю, які об'єднані у Всекитайську федерацію молоді. Крім КСКМ, до її складу входять багато інших молодіжних об'єднань: Всекитайська федерація студентів, Всекитайська християнська асоціація молодих людей, Всекитайська асоціація молоді доброї волі та ін. Очевидно, що китайські студенти можуть бути членами різних молодіжних організацій, проте найбільш популярною серед них є КСКМ.

Ефективним способом формування політичної культури студентської молоді в КНР є її залучення до роботи органів студентського самоуправління, які беруть активну участь в організації навчально-виховного процесу у виші, надають допомогу студентів у розв'язанні різного плану проблем, займаються організацією відпочинку та студентського туризму. Студентські комітети організують також суспільно корисну діяльність студентів (прибирання міста, волонтерський рух тощо), проводять мітинги, національні свята, професійні конкурси, роботу клубів за інтересами тощо. Однак відзначимо, що в Китаї, на відміну від західноєвропейських країн, органи студентського самоуправління всі важливі рішення можуть приймати тільки разом з представниками вишівської адміністрації та органів партійного управління [3; 4].

Отже, можна підсумувати, що формування політичної культури китайських студентів відбувається під керівництвом викладачів та представників адміністрації вишу, партійних і комсомольських комітетів, профсоюзних та інших організацій.

Метою формування цієї культури є виховання політично обізнаного й активного громадянина, який поділяє сталі соціально-політичні цінності китайського народу та прикладає інтенсивні зусилля задля поліпшення його благополуччя.

Під час проведення дослідження встановлено, що в Україні теж існує своя своєрідна модель політичної культури. Зокрема, під цією культурою українські вчені розуміють: «ціннісно-нормативну систему, складники якої (цінності, ціннісні орієнтації) у суспільствах, що трансформуються, здатні до якісних змін, які обумовлюються значенням конкретних цінностей та їх конфігурацією на певному етапі суспільної трансформації» (С. Бесклетний); інтегративну особистісну якість, що включає в себе політичні знання про політичну систему та інститути суспільства, національну політичну ідеологію, політичні традиції та норми, почуття, настрої, переживання, оцінки щодо політичної сфери суспільства, а також політичну діяльність людини (В. Чепурна) тощо.

У сучасних умовах Україна активно звільняється від посткомуністичних, пострадянських рис попереднього суспільства (зрусифікований стан, комплекси національної меншовартості, нездатність до адекватної оцінки власних національних інтересів тощо) [6] та намагається сформувати нову модель політичної культури, аналогічну демократичним моделям, які існують в розвинених західноєвропейських країнах. У зв'язку з тим українська модель політичної культури певною мірою займає проміжне місце між політичними моделями КНР та Франції. Проте якщо ці моделі ефективно діють, то нова модель політичної культури в Україні заходиться тільки в стані становлення, причому процес її впровадження характеризується тим ж проблемами й суперечностями, що проявляються в українському суспільстві загалом.

Відзначимо, що в сучасних українських вишах проводиться активна виховна робота, спрямована на формування політичної культури студентської молоді. Проте результати дослідження засвідчили значний діапазон у результатах цієї роботи. Так, деякі студенти беруть активну участь у суспільно-політичному житті країни, однак їхні погляди стосовно вибору стратегічного курсу її подальшого розвитку значною мірою відрізняються між собою. Окремі студенти, навпаки, демонструють високий ступінь аполітичності та намагаються жити, не помічаючи, ігноруючи соціально-політичні проблеми в українському суспільстві.

Отже, на основі аналізу теорії та практики розв'язання окресленої проблеми у Франції, КНР та Україні з'ясовано, що в цих країнах підходи до формування політичної культури студентів вищої школи значною мірою відрізняються між собою. Проте вивчення існуючих доробок із зазначеної проблеми педагогами з різних країн дає змогу збагатити арсенал форм, методів, прийомів та засобів формування політичної культури у студентів вишів.

Список використаних джерел

1. Elgie R. France: Presidential Leadership / R. Elgie // Elgie R. Political Leadership in Liberal Democracies. – L. : Macmillan Press, 1995. – P. 51-52.
2. Morder R. La création d'une union nationale d'étudiants : le cas français, de l'exception au modèle ? / R. Morder // Matériaux pour l'histoire de notre temps. – 2007. – 2 (№ 86). – P. 60-72.

3. 加强大学生的文化修养是高校人才培养模式改革的重要任务
福建师范大学教育科学与技术学院 陈琪欣, 黄光扬 《高教研究--青春岁月》, 2013年08期 .221-222页.
4. Бай Мэй. Студенческое самоуправление как фактор демократизации в образовательном пространстве Китая / Бай Мэй // Актуальные проблемы современности : матер. 3-й междунар. научно-практ. конф. «Альтернативный мир». – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2007. – Вып. 2. – С. 3-7.
5. Ван Бэйбэй. Состояние исследований политической культуры в Китае / Ван Бэйбэй // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2015. – № ?. – С. 138.1-41.
6. Зотов В. М. Проблеми формування політичної культури студентів [Електронний ресурс] / В. М. Зотов. – Режим доступу : http://virtkafedraucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/3/Zotov.pdf.
7. Сравнительная политика. Основные политические системы современного мира / Под общ. ред. В. С. Бакирова, Н. И. Сазонова. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2005. – 592 с.

УДК 371.4

САЛЮТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О. М. Іонова, м. Харків

Проаналізовано суть та особливості салютогенетичного підходу до підготовки майбутніх фахівців, що базується на антропософськи зорієнтованих методологічних засадах та практично реалізований у світі як Рух за оновлення освіти дорослих (New Adult Learning Movement – NALM). Схарактеризовано напрями навчання (академічне навчання, навчання життєвим досвідом, внутрішній духовний розвиток), здоров'язберігаючі форми і методи, спрямовані на активізацію внутрішніх інтенцій людини, пробудження волі студента до навчання впродовж усього життя, сприяння здоровому розвитку цілісної структури особистості.

Ключові слова: салютогенез, освіта дорослих, антропософськи-зорієнтована методологія, напрями навчання, академічне навчання, життєвий досвід, духовний розвиток, здоров'язберігаючі форми й методи.

The essence and peculiarities of salyutogenetic approach to the training of future professionals have been analyzed. It is based on anthroposophical-oriented methodological foundations and practically realized as a movement for renewal of adult education (New Adult Learning Movement – NALM) worldwide. The training directions (academic learning, life experiences learning, spiritual development), health-maintaining forms and methods, which are aimed at enhancing the human internal intentions, revival of student's will to learning throughout life, promotion of healthy development of integrated personality structure, have been characterized.

Key words: salyutogenesis, adult education, anthroposophical-oriented methodology, training directions, academic training, life experience, spiritual development, health-maintaining forms and methods.

Проблеми збереження здоров'я, формування здорового способу життя особистості є найбільш актуальними для сучасного суспільства й освіти. Усе гостріше постають питання здоров'язбереження студентської молоді, яка відчуває на собі всі зміни, що відбуваються в усіх сферах соціально-економічного й культурно-духовного життя країни.

Це закономірно висуває перед вищою освітою завдання доцільно-раціональної організації навчально-виховного процесу, спрямованого на збереження і зміцнення здоров'я студентів, а отже, вимагає впровадження адекватних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців.

З огляду на це викликає зацікавленість підхід, який базується на концепції салютогенезу (від. лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження), що дослівно означає «здоров'ястворення», – новий науково-дослідницький напрям, який вивчає витоки здоров'я. Цей напрям відходить від патогенетичного мислення (тобто від питань, звідки з'явилася хвороба, як її уникнути тощо) і наближується до салютогенетичного мислення, яке звертає увагу на те, як виникає здоров'я, як людині зміцнити себе настільки, щоб негативні впливи давали поштовх власному зростанню.

Наголосимо на тому, що пошуки витоків здоров'я самі по собі не нові. Ще 200-300 років тому всі лікарі мислили з позицій салютогенезу, тобто прагнули відповісти на питання, що робить людину здоровою. І лише для сучасної природничонаукової медицини з її інфекційними теоріями, теоріями виникнення хвороб стає традиційним питанням, як усунути хворобу.

Із 60-70-х років XX століття завдяки працям видатних діячів гуманістичної психології, психотерапії, психосоматики (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франк, Е. Фромм) почали актуалізуватися питання: як віднайти підходи до здорових сил душі, як їх зміцнити і на цьому шляху усунути душевні та тілесні хвороби.

Із середини 90-х років минулого століття західні вчені, політики почали серйозно цікавитися проблемами салютогенезу. Економісти також відкрили для себе концепцію салютогенезу: сьогодні економічно вигідно працювати на душевне й соціальне здоров'я людей.

Хоча термін «салютогенез» був уведений американським медичним соціологом А. Антоновським у 1979 р., основні салютогенетичні підходи як фундамент педагогічного процесу вальдорфської школи було розроблено Р. Штайнером на початку минулого століття [4-6]. У сучасних дослідженнях вальдорфської педагогіки поняття салютогенезу активно використовується й виступає як синонімічне дефініції «здоровий розвиток», тобто терапевтично-виховний підхід, завдяки якому в центр педагогічного процесу ставиться не хвороба, а дитяче здоров'я, його збереження й зміцнення [1-3].

У галузі вищої освіти та загалом освіти дорослих особливу зацікавленість викликає так званий Рух за оновлення освіти дорослих – New Adult Learning Movement (NALM). Цей Рух виник наприкінці 90-х років минулого століття в ряді європейських країн (Велика Британія, Нідерланди, Німеччина тощо) за ініціативи Конрада Ван Хойтена – голландського вченого, соціолога, педагога, визнаного в Європі фахівця з оптимізації організації навчання дорослих. Йому належать видані в Німеччині та перекладині у Великій Британії дві монографії – плід 20-

річного досвіду роботи з дорослими, а також чисельних лекцій, курсів у багатьох країнах світу [7, 8].

Методологічними засадами програми оновлення освіти дорослих (NALM) К. Ван Хойтена є духовно-орієнтоване людинознавство – антропософське вчення Р. Штайнера, яке подає образ людини як триєдність її тілесного, душевного й духовного буття та її індивідуальність – людське «Я», що виступає у трьох основних функціях людської душі – у мисленні, почуттях і волі. Ці сфери людини перебувають у стані постійного руху й завдання педагогіки полягає у пошуку методів і форм їх гармонізації. Порушення рівноваги між ними, зокрема між сферами мислення і почуттів, між раціональним і емоційним призводить до трагічних результатів і для людини, і для суспільства.

Виходячи з вище зазначеного образу людини та її розвитку, К. Ван Хойтен будує NALM на таких основних взаємопов'язаних принципах [7, 8]: навчання дорослого як розвиток цілісної особистості (в єдності її мислення, емоційної сфери та вольової діяльності); навчання людини як пробудження її волі й формування незалежного судження; навчання людини як подолання бар'єрів (у мисленні, почуттях, волі); навчання дорослих як інтеграція трьох основних освітніх напрямів – академічного, навчання долею (життєвим досвідом), внутрішнього (духовного) розвитку; індивідуалізація освіти дорослих (створення індивідуальної програми навчання людини, зокрема й за тривалістю навчання, оскільки багато людей у змозі за один-два роки досягти того, на що іншим потрібно п'ять і більше років); навчання дорослого як синтез науки, мистецтва і моралі, що робить людину носієм загальнолюдської культури; навчання дорослого на шляху гармонізації взаємин у соціальній системі університету.

Найважливішим аспектом такого підходу до освіти дорослих повинно бути всеосяжне простеження взаємозв'язку семи життєвих процесів людини (дихання, зігрівання-охолодження, живлення, виділення, збереження, зростання, відтворення) і семи навчальних кроків, згідно з якими структурується весь процес освіти: спостереження (сприйняття); виробка ставлення до об'єкта спостереження (сприйняття); засвоєння; індивідуалізація (народження нового для учня); вправи (практика); розвиток нових здібностей; творчість (створення нового).

Необхідно підкреслити, що сім кроків у навчанні, як і сім життєвих процесів, проходять як спільно, так і по черзі. Але, якщо один крок було пропущено, наприклад індивідуалізацію, то навчальний процес порушується. Надалі це може виявитися в таких негативних явищах, як маніакальна поведінка, нав'язливі ідеї, нервовість тощо.

До основних здоров'язберігаючих форм і методів NALM слід віднести такі: організація оздоровчого освітнього простору (установлення діалогових стосунків співробітництва, позитивної психоемоційної атмосфери, спрямованої на поступове покрокове проходження процесу навчання від спостереження феноменів через розвиток здібностей і виробку самостійного судження до продуктивної творчості), розробка інтегрованих програм (інтеграція навчальних елементів – лекцій, бесід, групової роботи, проектної роботи, художніх занять, соціальних вправ тощо), ритмічна організація навчального процесу з урахуванням людських біоритмів, що

дозволяє рівномірно, економно, концентровано розподілити навчальне навантаження і тим самим запобігти втому, зберегти і розвинути душевні та фізичні сили людини, залучити у процес пізнання свідому та підсвідому сфери сприйняття, правильно чергувати ритм запам'ятовування та забування (ритмічний навчальний процес забезпечує також і у найвищому ступені індивідуальний підхід до людини: як індивідуально дихає людина, так же індивідуально вона сприймає все, що пов'язано з ритмом), робота з біографією людини (установлення певних закономірностей свого життєвого шляху, розкриття себе й отримання тим самим нових смислових орієнтирів, набуття внутрішньої впевненості), педагогічна діагностика тощо.

Список використаних джерел

1. Ионова Е. Н. Салютогенез и развитие ребенка / Е. Н. Ионова // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании : опыт, проблемы, перспективы. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. – Ч. 2. – С. 185-190.
2. Ионова О. М. Образ дитини у Штайнер-педагогіці // Історико-педагогічний альманах : Зб. наук. пр. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2012. – Вип. 1. – С. 44-49.
3. Ионова О. М. Здоров'язбережувальний аспект професійної діяльності вальдорфського вчителя // Педагогічний альманах : Зб. наук. пр. – Херсон : РПО, 2011. – Вип. 10. – С. 93-98.
4. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р.Штайнер : [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.
5. Штайнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер : [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М. : Парсифаль, 1997. – 128 с.
6. Штайнер Р. Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного / Р. Штайнер; [пер. с нем. И. Добровольского]. – Калуга : Духовное познание, 1995. – 480 с.
7. Coenraad van Houten Awakening the Will. Principles and process in Adult Learning. – London : Tempe LODGE, 1999. – 230 p.
8. Coenraad van Houten Practising Destiny. Principles and process in Adult Learning. – London: Tempe LODGE, 2000. – 180 p.

УДК: 37.013.42:796.011.1-053.6

ПРОПАГАНДА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ ЧЕРЕЗ УЧАСТЬ У СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІХ ПРОЕКТАХ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗОГО «ФЛОРЕНС»)

Л. О. Романенкова, м. Запоріжжя

І. М. Біляєва, м. Запоріжжя

Тези присвячені важливій проблемі пропаганди здорового способу життя серед підлітків. Основні положення розкривають проблему комплексного підходу у профілактичній діяльності, де учасниками є підлітки, їхні батьки, класні керівники, соціальні педагоги, адміністрація шкіл та фахівці громадської організації. Розглянуто основні форми роботи, які використовуються в профілактичній діяльності, серед яких конкурси, вікторини, благодійні проекти тощо.

Ключові слова: *профілактика негативних звичок, комплексний підхід, різноманітність форм та методів, громадські організації в школі.*

The paper is dedicated to the important problem of promoting healthy lifestyles among adolescents. The work reveals the problem of a comprehensive approach in

preventive activity, where the participants are teenagers, their parents, class teachers, social pedagogues, school administration and experts of non-government organizations. The main forms of work, which are used in preventive activities, including competitions, quizzes, charitable projects etc., have been characterized.

Key words: *prevention of bad habits, comprehensive approach, diversity of forms and methods, non-government organizations in school.*

Актуальність теми зумовлена зростаючими проблемами зі здоров'ям у школярів, що пов'язано з цілою низкою чинників. Це екологічне становище в Запорізькому регіоні; економічна ситуація (що відбилася на якості харчування дітей); втрата основних цінностей та орієнтирів у житті, у тому числі стосовно здоров'я; відсутність інтересу у дітей до занять спортом; недоступність багатьох спортивних секцій через їхню вартість; шкідливі звички (алкоголь, паління, наркотики, комп'ютерні ігри, тощо)[1, 2].

Ці та інші фактори привели нас, Запорізьку обласну громадську організацію «Флоренс», до необхідності розробки програми для підлітків щодо здорового способу життя. Проаналізувавши сучасні підручники зі здорового способу життя для 1-11 класів, ми побачили, що існує нагальна потреба в удосконаленні форм і методів роботи з учнями з цієї теми. Так, у молодших класах відведено більше годин з робочої програми курсу «Основи здоров'я», ніж у старших класах. Хоча нагальна потреба формування уявлення про здоровий спосіб життя і відповідного регулювання своєї поведінки важлива саме в підлітковому віці [4].

У зв'язку з цим нами було розроблено та впроваджено проект з формування здорового способу життя для школярів 7-х-11-х класів «Територія Z» («Територія Здоров'я»). Проектом охоплені школи міста Запоріжжя, де вчаться переважно діти з робітничих сімей.

Мета проекту – збереження здоров'я школярів через поглиблення і розширення знань дітей про здоровий спосіб життя. Проект реалізується нами протягом 2016-2019 років.

Основні положення проекту, які стали основою програми: «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів (ВООЗ). Основою здоров'я людини є духовна складова. Закладаючи уявлення про добро і зло, про людські цінності, позитивне ставлення до світу, ми готуємо умови для формування уявлень про здоров'я як про важливу людської цінності».

Особливостями проекту є те, що ми використовуємо інтерактивні форми роботи: вікторини, фільми, квести, ігри, тренінги, лекції; залучаємо дітей до розробки та впровадження соціальних проектів. Філософія нашої роботи – навчання з радістю.

Цільовою аудиторією проекту є три школи міста Запоріжжя, у кожній з яких ми проводимо навчання для трьох класів: для 7 класу, для 8 класу та для 9 класу, які ми будемо супроводжувати протягом трьох років; батьки дітей цільових класів; вчителі середніх і старших класів; адміністрація школи; соціальні педагоги / психологи.

Основними заходами для дітей є заняття зі здорового способу життя (10 занять); індивідуальні консультації; масові заходи (концерти, свята). На першому році реалізації проекту ми багато часу приділили духовним аспектам здоров'я.

Тематика занять була досить різноманітною. В першу чергу, ми провели діагностичні методики на визначення рівня знань дітей про те, що таке здоровий спосіб життя. Важливими були вправи на визначення сформованості у дітей уявлень про духовні цінності.

Цінність людського життя розглядалася та обговорювалася в ході переглядів різних фільмів, в яких розкривався сенс людського життя. Формування уявлень про цінності дружніх відносин проводилось через вправу «Секретний друг». Протягом тижня діти мали робити подарунки своєму секретному другу. Результати обговорювалися на наступному занятті. Цікавим для дітей стала зустріч з людиною, яка веде здоровий спосіб життя. Для дітей наочним прикладом було те, що може робити людина, яка піклується про власне здоров'я.

У кінці першого року роботи в проекті підлітки взяли участь у благодійних проектах. Діти мали власноруч розробити проекти, провести і документально показати, як вони були реалізовані. На наш погляд, участь у проектах стало одним із найскладніших завдань.

На жаль, участь у конкурсах та вікторинах була більш активною, ніж участь у проектній діяльності. Благодійні проекти показали невисокий рівень зацікавленості учнів робити добрі справи. Підліткам було складно визначити, що гарного і корисного вони могли б зробити для суспільства.

Для батьків передбачено проведення батьківських зборів (три зустрічі на рік для кожного класу); індивідуальні консультації. Батьківські збори проводилися для батьків тих класів, які беруть участь у проекті. Усім батькам було надано інформацію про мету і завдання проекту та очікувані результати.

На перших батьківських зборах в ігровій формі ми перевіряли знання батьків з питань виховання дітей, психології дитини, наскільки добре батьки знають дитячу художню літературу. У проміжний період реалізації проекту пройшли виступи перед батьками, що мали звітний характер про виконану роботу. Батьки знайомилися з результатами участі дітей у заняттях та у благодійних проектах.

Крім того, ми орієнтували батьків розмовляти з дітьми про здоровий спосіб життя, бути їм прикладом, брати участь у спільній діяльності, яка б несла позитивний заряд та орієнтацію на здоров'я. Особливу стурбованість у батьків викликала комп'ютерна залежність їх дітей.

У контексті участі в проекті Центр «Флоренс» надає консультативну допомогу батькам з питань дитячо-батьківських відносин. На сьогодні за консультаціями більше звертаються дідусі і бабусі, які з різних причин самі виховують підлітків.

Також проектом передбачені заходи для адміністрації, вчителів, соціальних педагогів, психологів. Це терапевтична Балінтовська група, консультації та семінари. До Балінтовської групи були запрошені вчителі старших класів, особливо тих класів, в яких ми працюємо. Балінтовські групи, в першу чергу, спрямовані на роботу з почуттями вчителів. Тому що вже на початку навчального року ми побачили, що ряд вчителів відчувають синдром професійного вигорання.

Школа використовує нашу спільну роботу і при проведенні методичних семінарів для класних керівників інших шкіл. Стає очевидною позитивна динаміка від такої взаємодії. Знижується рівень стресу у класних керівників, з'являються нові ідеї проведення виховних заходів, класних годин.

Проект «Територія Z» розраховано на три роки. По закінченню кожного навчального року буде проведено аналіз та скориговано роботу на наступний період часу.

Список використаних джерел

1. Бакаєв О. В. Профілактика правопорушень серед учнівської молоді / Олег Володимирович Бакаєв // Педагогічно-правова профілактика правопорушень серед учнівської молоді : наук.-метод. зб. статей. – К., 1997. – С. 119 – 151.
2. Казачінер О. С. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх [Електронний ресурс] / О. С. Казачінер. – Режим доступу : <http://www.kazachiner.narod.ru/manageprav.html>
3. Краснова Н. П. Методика роботи соціального педагога / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко – Луганськ, 2002. – 111 с.
4. Лист МОН №1/9-623 від 13.09.10 року Щодо подолання злочинності серед неповнолітніх та організації профілактичної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/legislation/other/8993>.

УДК 347.44

МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ

Л. Т. Рябовол, м. Кіровоград

Акцентовано на необхідність трансформації вищої юридичної освіти. Її методологічною основою визнано компетентнісний підхід як спрямованість процесу навчання на досягнення результатів у вимірах компетентностей. Досліджено ступінь трансформації освітнього законодавства на компетентнісних засадах. Виявлено актуальні проблеми впровадження компетентнісного підходу у вищу юридичну освіту. Запропоновано шляхи оновлення компонентів системи навчання юридичних дисциплін у вищій школі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вища юридична освіта, система навчання юридичних дисциплін у вищій школі, компетентність випускника-юриста, компетентнісно орієнтований зміст вищої юридичної освіти.

The paper focuses on the need for transformation of higher legal education. The competence approach as orientation of learning process on achieving results in the measurements of competences has been considered the methodological basis of higher legal education. The level of transformation of the educational legislation on competency basis has been investigated. The actual problems of implementation of competence approach in higher legal education have been identified. The ways of updating the components of the system of legal disciplines training in higher school have been characterized.

Key words: *competence approach, higher legal education, system of legal disciplines training in higher school, competence of graduate-lawyer, competence-oriented content of higher legal education.*

Сучасні соціально-економічні та соціокультурні умови висунули нові вимоги до правника. Для їх виконання необхідним є принципове перетворення юридичної освіти, зміна її істотних властивостей як системи. Методологічне підґрунтя такої трансформації – компетентнісний підхід, що, як справедливо зазначає В. Комаров, є інструментом гармонізації вищої юридичної освіти з ринком праці правників на національному та міжнародному рівнях. Парадигма компетентнісного підходу в організації юридичної освіти означає орієнтацію на результати навчання через досягнення належних професійних компетентностей майбутніх правників [1, с. 5-6].

Проблематика компетентнісного підходу як основи підвищення якості юридичної освіти досліджується фахівцями як юридичної, так і педагогічної наук. Загалом у науковому товаристві утвердилася думка, що компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію навчання з процесу на результат у діяльнісному вимірі [2]. Ним має стати набір (перелік, реєстр) компетентностей (життєвих, освітніх, професійних), сформованих у того, хто набуває освіти.

Вища юридична освіта – складноструктурована система. У попередніх працях [6] ми розглядали це важливе суспільне, освітнє, правове явище у широкому та вузькому розуміннях. Розробка її компетентнісно орієнтованої моделі передбачає аналіз реального ступеня упровадження компетентнісного підходу в практику організації вищої юридичної освіти, а також відповідну перебудову кожного з її компонентів.

Щодо широкого розуміння системи вищої юридичної освіти. Освітнє законодавство, як нормативна основа її формування, переважно модернізоване на компетентнісних засадах. На розвиток компетентностей орієнтує Закон України «Про вищу освіту». Відповідно до ст. 10, однією з вимог до освітньої програми є закріплення переліку компетентностей випускника [3]. Національну рамку кваліфікацій визначено як системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів [4].

За Наказом МОНУ «Щодо проведення у 2016 р. як експерименту вступних випробувань під час вступу на основі ступеня бакалавра на навчання для здобуття ступеня магістра за спеціальністю 081 «Право» з використанням організаційно-технічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання» від 08.04.2016 р., вступне випробування проводиться як тестування із загальної навчальної правничої компетентності – різновиду загальної навчальної компетентності, модифікованого специфікою змісту навчання і діяльності в правничій галузі.

У проекті Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти і правничої професії, мету правничої освіти визначено як формування компетентностей, необхідних для розуміння природи і функцій права, змісту юридичних інститутів, застосування права, меж юридичного регулювання

суспільних відносин. Відповідний стандарт має забезпечувати у здобувачів формування інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей.

Разом з тим, у названих та інших документах не міститься визначення самого поняття «компетентнісний підхід». У стані проектування сьогодні є чи не найважливіший для організації навчання за напрямом підготовки «Право» документ – галузевий стандарт. Він має закріпити не лише обсяг знань, але й комплекс умінь та навичок, цінностей та ставлень і сформовані на цій основі ціннісні орієнтації та моделі поведінки у професійній діяльності юриста, що віддзеркалюють сутність компетентності як результативного показника освіти. Відповідні положення мають втілитися у навчальних планах і програмах.

Органи державного регулювання, управління вищою освітою (МОНУ, департамент вищої освіти тощо) мають всіляко сприяти реалізації компетентнісного підходу, зокрема надавати необхідну методичну допомогу. Триває дискусія щодо мережі закладів, в яких може набуватися юридична освіта. Частина її учасників вважають, що таку освітню послугу мають надавати лише профільні юридичні виші та юридичні факультети класичних університетів. На думку прибічників іншого підходу, її можна отримати й на юридичних факультетах непрофільних освітніх закладів. Свою позицію вони обґрунтовують тим, що в багатьох з них сформувалися потужні творчі колективи висококваліфікованих викладачів юридичних дисциплін, науковців.

Суттєву роль наразі мають відіграти наукові установи, що розвивають юридичну науку як основу для відбору та конструювання компетентнісно орієнтованого змісту вищої юридичної освіти. Особлива місія покладається і на освітні заклади (факультети) та наукові установи, в яких здійснюється підготовка і підвищення кваліфікації викладачів юридичних дисциплін.

Сприяти втіленню практично-діяльнісного складника юридичної освіти мають державні органи та суб'єкти господарювання як бази навчальних і виробничих практик студентів-правників. Потенціал цих форм навчання необхідно максимально використати для формування у студентів готовності і здатності успішно провадити надалі професійну діяльність.

Мета навчання юридичних дисциплін, опосередкована в цільовому компоненті цієї системи, має забезпечувати конкретне спрямування навчання, відбивати ідеальні уявлення про його бажані результати в конкретних вимірах. Очевидно, що в парадигмі компетентнісного підходу мета і кінцевий результат навчання – компетентність випускника-юриста. І саме вона як освітньо-професійне явище і відповідне поняття є предметом обговорень в юридичному і педагогічному середовищах. Поки що навіть не уніфіковано її назву: правнича (юридична) професійна компетентність, професійна компетентність юриста (правника), професійна правова компетентність. Нагальної відповіді вимагає низка питань. Якою вона є за своїм характером (сутністю) – освітньою (освітній результат), професійною (сукупність професійних умінь)? Які компоненти утворюють її структуру? Запропоновано такі варіанти: концептуальний, процедурний, діяльнісний, мотиваційний; когнітивний, операціонально-технологічний, особистісний; теоретичний (когнітивний), практичний (практично-діяльнісний,

діяльнісно-процесуальний), ціннісно-мотиваційний (особистісний, аксіологічний). При цьому не викликає сумнівів, що вона є складним особистісним утворенням, яке охоплює спеціальні правові знання, вміння й навички їх застосовувати в житті і професійній діяльності, професійні якості, ціннісні орієнтації, що ґрунтуються на усвідомленні значущості принципів верховенства права, поваги до прав людини, законності [5, с. 44-45].

Змістовий компонент системи навчання юридичних дисциплін має опосередковувати компетентнісно орієнтований зміст юридичної освіти як сукупність правових знань, знань, умінь, навичок, способів репродуктивної і творчої діяльності, цінностей, ставлень, що підлягають засвоєнню студентами.

Моделювання організаційного компонента компетентнісно орієнтованої системи навчання юридичних дисциплін передбачає упровадження проблемного (кейс-метод), інтерактивного (робота в парах, групах), проектного навчання, активізації юридичної клінічної освіти. Для моніторингу результатів компетентнісного навчання слід визначити рівні сформованості компетентностей, індикатори (показники) їх складників та критерії оцінювання (вимірювання).

Отже, компетентнісний підхід – методологічна основа трансформації юридичної освіти. Моделювання компетентнісно орієнтованої системи вищої юридичної освіти передбачає відповідну перебудову кожного з її компонентів.

Список використаних джерел

1. Комаров В. В. Основоположні проблеми вищої юридичної освіти у парадигмі компетентнісного підходу : матеріали наук.-практ. конференції «Юридична техніка: доктринальні основи та проблеми викладання», (Харків, 30 вересня – 1 жовтня 2015 р.). – Х. : Основа, 2015. – 167 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII за станом на 05.01.2017 р. / [Ел. ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011р. / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>.
5. Рябовол Л. Т. Вища юридична освіта в Україні: необхідність упровадження компетентнісного підходу / Рябовол Л. Т. // Європейська традиція в міжнародному праві : реалізація прав людини : зб. матер. Між нар. науково-практ. конф., (Братислава (Словацька Республіка), 6-7 травня 2016 р.). – Братислава, 2016. – С. 42-45.
6. Рябовол Л. Т. Система вищої юридичної освіти в Україні / Л. Т. Рябовол // Часопис Київського університету права. – К. : Київський університет права НАН України, 2016. – № 2. – С. 379-383.

УДК 371.4

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

А. В. Троцько, м. Харків

Автором розкрито особливості виховної роботи в педагогічних університетах в умовах сучасних викликів, що актуалізує проблему формування соціальної позиції майбутнього вчителя. Розв'язання вказаної проблеми вимагає вирішення низки завдань: забезпечення усвідомлення студентами соціальної ролі педагога та стимулювання їхньої соціальної активності, створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери в освітньому середовищі університету, залучення студентів у різні види діяльності (самоуправління, волонтерська діяльність, виконання громадських доручень тощо).

Ключові слова: *майбутній вчитель, педагогічний університет, виховна робота, соціальна позиція, освітнє середовище, студентське самоврядування.*

The article depicts the specific features of educational work at pedagogical universities in the conditions of modern challenges, which actualizes the problem of formation of future teacher's social position. Solution of this problem requires solving a number of tasks, namely: ensuring students' awareness of pedagogue's social role and stimulating their social activity, creating a favorable psychological and pedagogical atmosphere in educational environment of university, students' involvement in various activities (student government, volunteer activities, execution of public assignments, etc.).

Key words: *future teacher, pedagogical university, educational work, social position, educational environment, student government.*

Нова модель освіти має базуватися на засадах демократизму й гуманізму та сприяти створенню умов для особистісного розвитку, самореалізації людини. Учителю належить провідна роль у формуванні майбутніх творців нового життя в Україні, у вихованні в них національної свідомості, політичної культури, духовно-етичних якостей і культури поведінки особистості, патріотизму, у забезпеченні становлення культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості.

Перед сучасним учителем постає важливе завдання сформувати в молодого покоління комплекс особистісних якостей характеру, найважливіших людських почуттів, які б спонукали особистість до позитивних дій і вчинків громадянина, допомагали б формувати відчуття особистої належності до рідної землі, держави, сім'ї, роду, способів життя, традицій, звичаїв, відповідальності за їх збереження і примноження [2]. Ці завдання віднайшли відображення в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Концепції національно-патріотичного виховання молоді, законах України «Про вищу освіту», «Про захист суспільної моралі» тощо.

Для забезпечення соціального замовлення з боку сучасної школи майбутньому вчителю необхідно не тільки оволодіти знаннями, методами та прийомами виховної роботи, але й самому бути гідним громадянином своєї держави з чітко визначеними моральними пріоритетами. Тож постає проблема формування в майбутнього вчителя соціальної позиції, якою більш ніж будь-яким іншим

утворенням внутрішнього світу особистості визначається соціальна стійкість системи її відносин із суспільством, із іншими людьми, вона ефективно впливає на формування свідомості, самосвідомості та професійних якостей студентів [3].

Сформованою соціальною позицією майбутнього вчителя визначається його соціальна зрілість, вона впливає на рівень громадянської свідомості, забезпечує засвоєння основних цінностей і моральних норм демократичного суспільства, оволодіння інструментарієм для аналізу та прийняття оптимальних рішень у конкретних життєвих і професійних ситуаціях. Водночас виховання соціальної позиції майбутнього вчителя досить часто залишається поза увагою завдань, які вирішує педагогічний колектив [2; 3]. У системі роботи багатьох викладачів спостерігається орієнтація лише на формування фахових знань, умінь і навичок, а питання виховання, у тому числі формування соціальної позиції студентів, не вирішуються.

Указана проблема набуває особливої гостроти за сучасних умов. Глобальні зміни в соціальній, політичній та економічній сферах життя України, для яких характерними є нестабільність і суперечливість громадянських цінностей та ідеалів у суспільстві.

Забезпечити оптимальний перебіг процесів професійного становлення й розвитку студентів педагогічного університету, у тому числі формування їхньої соціальної позиції, дає можливість педагогічно доцільно організоване *освітнє середовище вищого навчального закладу*, яке розглядаємо як сукупність матеріальних і духовних умов, факторів, відносин, що створюються в закладі та значною мірою впливають на формування людини, на її розвиток, виховання, освіту, соціалізацію як особистості, а також сприяють спільному розв'язанню проблем і співучасті в діяльності, спрямованій на реалізацію можливостей суб'єктів педагогічного процесу, виявлення їхньої творчої індивідуальності [2].

Особливості *освітнього середовища педагогічного університету* зумовлюються його пріоритетними завданнями: удосконалення підготовки майбутніх учителів, розвиток особистісних і професійних характеристик кожного студента, розкриття талантів і здібностей, духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Для успішного формування соціальної позиції майбутніх учителів необхідне усвідомлення студентами соціальної ролі педагогічної професії. У майбутнього педагога варто сформувати установку на виконання у своїй професійній діяльності соціальних функцій, що сьогодні через об'єктивні причини значно ускладнилися: захист дитини, усебічна допомога в усіх сферах її життєдіяльності, залучення її в систему соціальних зв'язків, взаємодія із сім'єю та різними інститутами виховання з метою створення оптимальних умов для розвитку особистості, формування її індивідуальності, забезпечення соціалізації. Проте, за даними проведеного нами моніторингу, повною мірою оцінюють високу соціальну місію вчителя лише третина студентів.

Водночас стійку соціальну позицію, як доведено вченими (Л. Калашнікова, В. Радул, М. Твердохлеб та інші), може виявляти лише соціально зріла особистість, яка бере активну участь у суспільному житті, тобто виявляє *соціальну активність*, що характеризується єдністю таких компонентів, як моральна вихованість,

самостійність, відповідальність, комунікативна й пізнавальна активність, ініціативність, лідерські якості, творчість, трудова активність – усе це сприяє успішному співіснуванню особистості в соціумі та спонукає людину до свідомої активної діяльності з метою перетворення на краще або вдосконалення навколишнього середовища й самовиховання [4]. Отже, важливим завданням виховної роботи в педагогічному університеті є *забезпечення усвідомлення студентами соціальної ролі педагога та стимулювання соціальної активності студентів.*

Соціальна позиція вчителя є системою інтелектуального, вольового та емоційно-оцінного ставлення до світу, навколишньої дійсності, до професійно-педагогічних обов'язків. Виявленню власної точки зору, чесному й об'єктивному вираженню свого ставлення до явищ і подій навколишньої дійсності перешкоджає неправильно організована суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів під час навчальних занять і в процесі позааудиторної навчально-виховної діяльності. З огляду на це, одним з найважливіших завдань виховної роботи зі студентами педагогічного університету є: *створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери під час навчальних занять і в процесі позааудиторної навчально-виховної діяльності для розвитку критичного мислення та виявляння ставлення студентів до подій і фактів у державі та світі, суспільному житті, до інших людей, до власного «Я» як оцінних суджень.*

Знання тільки тоді включаються в загальну структуру особистості, відбивають її позицію, коли вони проходять через сферу її відчуттів і переживань, переростаючи в переконання, і закріплюються на практиці в різних видах діяльності, тобто коли людина є не тільки спостерігачем, а й учасником подій або процесів. Це дає можливість стверджувати, що залучення студентів у практичну діяльність забезпечує цілісність здобутих знань, сприяє виробленню усвідомлених практичних умінь і дій у системі «суспільство-педагог», набуттю необхідного досвіду соціально-педагогічної діяльності. Саме в діяльності майбутній учитель може висловити справжню позицію, реалізувати її в конкретних діях і вчинках. Тому студентів необхідно *залучати в різні види діяльності (самоуправління, волонтерська діяльність, виконання громадських доручень тощо).*

Великий потенціал для вирішення завдань виховання майбутніх учителів має студентське самоврядування, оскільки педагогічно доцільна його організація сприяє розвитку вмінь керувати, організовувати, формуванню таких якостей особистості, як здатність до самопізнання, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення [1; 5]. Участь у різних видах студентського самоврядування, у яких органічно зливаються в єдине ціле педагогічне керівництво наставника й самостійна діяльність студента, студентської групи, передбачає розвиток і вдосконалення виховної діяльності майбутнього вчителя (особливо її організаційного та комунікативного компонентів), формування готовності студента до самостійної педагогічної діяльності, його ініціативності й креативності.

Список використаних джерел

1. Гончаров Д. О. Виховна робота у педагогічному ВНЗ як складник професійної підготовки майбутнього вчителя / Д.О. Гончаров // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – Вип. LXI. – С. 83-89.
2. Калашнікова Л. Ю. Умови формування соціальної позиції студента / Л. Ю. Калашнікова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. – Вип. 45. – С.125-34.
3. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул [та ін.]; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 251 с.
4. Твердохлеб М. Соціальна активність – шлях до вирішення проблеми виховання особистості XXI століття / М. Твердохлеб // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 23. – С. 144-152.
5. Троцько А. В. Позанавчальна виховна діяльність студентів / А.В. Троцько // Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. – Х. : «ОВС», 2010. – С. 322-390.

УДК 37(091)

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ (20-ТІ – ПЕРША ПОЛОВИНА 30-Х РР. XX СТ.)

Л. А. Штефан, м. Харків

У тезах аналізуються питання розвитку педагогіки як науки в 20-ті – першій половині 30-х рр. XX століття. Особлива увага приділяється зв'язуванню зв'язків педагогіки з такими науками, як філософія, соціологія, педологія, психологія, соціологія; характеристики провідних наукових категорій – мета, завдання, закономірності, принципи, методи наукового пізнання; внеску науковців досліджуваного періоду в розвиток педагогіки як науки.

Ключові слова: наука, закономірності, принципи, методологія, мета, завдання.

The paper depicts the issues of development of Pedagogy as a science in the 1920s – the first half of the 1930s. Particular attention is paid to the connection of Pedagogy with such sciences as Philosophy, Sociology, Pedology, Psychology. Besides, the main research categories like the purpose, objectives, regularities, principles, the research methodology have been thoroughly characterized. The contribution of the researched period scientists' to the development of Pedagogy as a science has also been analyzed.

Key words: science, regularities, principles, methodology, purpose, objectives.

Розвиток педагогіки як науки в Україні в досліджуваний період був пов'язаний з процесами інтеграції наук у єдину систему наук про людину. Аналіз праць вітчизняних учених дозволяє стверджувати, що в цей період (20-і – пер. пол. 30-х рр. XX ст.) особлива увага фахівцями приділялась визначенню зв'язків педагогіки з філософією. До з'ясування даної проблеми серед дослідників існувало три підходи. Одна група науковців (М. Демков, А. Пінкевич, Г. Челпанов) справедливо розглядала філософію як методологічну основу педагогіки. Зокрема, М. Демков відзначав: «Вона (філософія – Л.Ш.) стоїть попереду науки, формулює її

мету, визначає її метод, дає її гіпотези, організовує сукупність знань кожної даної епохи в єдине ціле» [2, с. 78].

Для другої групи дослідників (С. Гессен, П. Наторп) характерний підхід до педагогіки як «прикладної філософії». Наприклад, німецький вчений П. Наторп наголошував на тому, що педагогіка є не що інше, як конкретна філософія». Інша група вчених (П. Блонський, О. Калашников) помилково наполягала на «відокремленні педагогіки від філософії». Але історія розвитку будь-якої науки свідчить про те, що жодну систему знань не можна створити без філософських засад. «Педагогіка не зводиться до філософії, – пише Р. Гурова, – але не може й обійтися без неї» [4, с. 220].

Вивчення праць науковців дозволяє дійти висновку, що в зазначений період дослідниками перебільшувалась роль антропологічних наук для педагогічної теорії й практики. Це, в свою чергу, сприяло виникненню педології. Саме з педологічної науки педагогіка запозичила методику запобігати антисуспільним вчинкам та організацію консультування батьків; поради щодо проведення індивідуальної роботи з дітьми, які мають певні відхилення в своєму розвитку.

Збагаченню форм і методів педагогічної діяльності сприяло і виникнення такої науки, як психотехніка. Провідні методи цієї галузі знань, як свідчать архівні матеріали, – методи передбачення (аналітичні та синтетичні тести) і впливу – знайшли своє використання і в педагогіці. Інтенсивний розвиток педагогічної науки в зазначений період значною мірою пов'язаний і з прогресом соціологічних наук (соціології, педагогічної соціології, соціології виховання та деяких інших).

Слід звернути увагу на те, що не всі фахівці в зазначений період підходили до тлумачення педагогіки як до науки, що має свої теоретичні наробітки, які використовуються на практиці. Наприклад, А. Макаренко розглядав педагогіку як суто емпіричну науку [3, т. 4].

Як свідчать першоджерела, для періоду, що досліджується (20-ті рр. – перша половина 30-х рр. ХХ ст.), характерна спроба дослідників щодо формулювання мети і завдань цієї науки. Аналіз науково-педагогічної літератури і архівних даних приводить до висновку, що серед науковців даного періоду не існувало єдності підходів і до визначення мети педагогіки як науки.

Визначення мети, вивчення архівних даних дозволило більш повно визначити і завдання педагогічної теорії й практики. Серед завдань даної науки, які були сформульовані фахівцями ще у 20-30-ті рр. ХХ ст. і з часом стали традиційними, можна назвати: визначення методології педагогіки (М. Григор'єв); формулювання принципів даної науки (В. Шульгін); розробку ефективних засобів, методів та форм організації педагогічної діяльності (А. Макаренко, Р. Штайнер); розробку методів роботи з обдарованими дітьми (П. Блонський).

З'ясування мети та завдань педагогіки дозволило вченим підійти до розкриття провідних законів і закономірностей даної науки. Дослідженням цієї проблеми в означений період займались М. Бердяєв, М. Демков, Е. Дюркгейм, Д. Дьюї, П. Наторп, Т. Циглер та деякі інші фахівці. Так, М. Демков, як і його попередники (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці), не відмовлявся від терміну «закон» у педагогічній науці, але, на відміну від них, справедливо вважав «закон» «засобом

підвищеної небезпеки». З цього приводу вчений писав: «Краще мати гарне правило, ніж погано перевірений закон» [1, с. 450].

До основних педагогічних законів досліджуваного періоду, які на подальших етапах розвитку даної науки набули статусу провідних педагогічних принципів, науковці відносили: закон самовиховання та «закон розвитку», котрий полягав у тому, що всі фізичні й духовні сили людини підлягали розвитку відповідно до індивідуальних її особливостей [1, с. 450].

Аналіз архівних джерел етапу, який досліджується, приводить до висновку, що саме в цей час (20-ті – перша половина 30-х рр. XX ст.) педагогами сумісно з філософами робляться спроби визначити головні педагогічні закономірності без певної їх класифікації та систематизації. Зокрема, до закономірностей, котрі були визначені вченими на окресленому етапі розвитку педагогічної теорії й практики, можна віднести: автономність розвитку кожної науки (В. Головківський, Р. Штайнер); зв'язок освітньої системи та політики з виробничими силами, виробничими відносинами й ідеологією [Я. Ряппо]; залежність розвитку педагогічної науки від суспільного устрою (П. Блонський); єдність організованого та неорганізованого педагогічного процесу (О. Калашников, В. Шульгін); залежність змісту виховання від соціальних умов життя (Е. Дюркгейм, Д. Дьюї, П. Наторп); зумовленість виховання індивіда соціальними причинами (І. Соколянський).

Визначення закономірностей педагогічної науки примусило науковців даного етапу звернутись і до з'ясування її провідних принципів. Серед загальнопедагогічних принципів, які були обґрунтовані фахівцями в зазначений період, можна назвати: принцип індивідуального підходу (А. Волошин, А. Макаренко, В. Розанов, С. Шацький); принцип цілісного підходу до дитини (О. Залужний, В. Протопопов); принцип поєднання вимогливості та поваги до особистості (А. Макаренко); принцип паралельної дії (А. Макаренко); принцип особистісно-орієнтованого підходу (А. Макаренко); принцип трудового виховання (П. Блонський, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Шацький).

Узагальнення архівних матеріалів свідчить про те, що на досліджуваному етапі науковцями було порушено питання про з'ясування методологічних засад педагогічної науки. Під методологією педагогіки фахівці розуміли систему методів наукової роботи. Варто також зазначити, що в даний період (20-ті – перша половина 30-х рр. XX ст.) у педагогічній науці методи вже поділялись на «методи пізнання» (науково-педагогічного дослідження) та «методи дії» (методи виховання) [5, с. 37].

Аналіз психолого-педагогічних праць і архівних джерел досліджуваного періоду дозволяє назвати традиційні (індукція, узагальнення досвіду, спостереження, ретроспективний аналіз, дедуктивні висновки тощо) й новаторські (тести і тести-колізії, метод анкет та «дублювання анкет», метод складання педагогічної карти району й «індивідуальної» карти дітей) методи педагогічного дослідження. До найбільш цікавих і корисних для діяльності педагога належали: тести-колізії, метод «складання педагогічної карти району», метод «дублювання» анкет та деякі інші.

Такі позитивні зрушення в розвитку педагогічної науки проіснували до другої половини 30-х рр. XX ст. Проте теоретичні й практичні наробітки, що були зроблені

в цей період, значно вплинули на розвиток педагогіки як науки в Україні в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX –начала XX века. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Демков М. И. Курс педагогики / М. И. Демков – М., 1916. – Ч.2. – 366 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми томах / А. С. Макаренко – М. : Педагогика, 1983-1986.
4. Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф.Королёва, В. Е.Гмурмана. – М. : Просвещение, 1967. – 391 с.
5. Проблемы научной педагогики. – М. : Научно-исследовательский институт методов школьной работы, 1928. – Кн.1. – 460 с.

PRACOWNICY WSPIERAJĄCY RODZINĘ W POLSCE (EDUKACJA I WSPÓŁCZESNE WYZWANIA) FAMILY SUPPORT WORKERS IN POLAND (EDUCATION AND NEW CHALLENGES)

Beata Szluz, Uniwersytet Rzeszowski

We współczesnej rodzinie można dostrzec postawy indywidualistyczne i rozluźnienie więzi społecznych. Przestaje być ona stałym punktem odniesienia. Często nie radzi sobie z wypełnianiem podstawowych funkcji. Tam mała struktura społeczna staje się wyzwaniem, jako główny podmiot oddziaływań, nie tylko jako klient pomocy społecznej.

Praca z rodziną jest prowadzona w Polsce w szczególności w następujących formach: 1) konsultacji i poradnictwa specjalistycznego; 2) terapii i mediacji; 3) usług dla rodzin z dziećmi, w tym usług opiekuńczych i specjalistycznych; 4) pomocy prawnej, szczególnie w zakresie prawa rodzinnego; 5) organizowania dla rodzin spotkań, mających na celu wymianę ich doświadczeń oraz zapobieganie izolacji. Praca jest prowadzona także w przypadku czasowego umieszczenia dziecka poza rodziną¹. Jest ona realizowana w Polsce przez pracowników socjalnych², asystentów rodziny czy też kuratorów sądowych (ds. rodzinnych i nieletnich). Wielość specjalistów podejmujących działania na rzecz rodziny wymaga wyraźnego określenia ich zadań, co ma prowadzić do uniknięcia powielania się oddziaływań. W zakres zadań każdego z nich wpisana jest współpraca, a nawet koordynowanie (części działań). Celem artykułu uczyniono ukazanie założeń i

¹ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 kwietnia 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2016, nr 0, poz. 575, art. 10, pkt. 3 i 4. W przypadku, gdy ośrodek pomocy społecznej poweźmie informacje o rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, pracownik socjalny przeprowadza w tej rodzinie wywiad środowiskowy, na zasadach określonych w Ustawie z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Po przeprowadzeniu wywiadu pracownik socjalny dokonuje analizy sytuacji rodziny. Jeżeli z tej analizy wynika konieczność przydzielenia rodzinie asystenta rodziny, pracownik socjalny występuje do kierownika ośrodka pomocy społecznej z wnioskiem o jego przydzielenie. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 czerwca 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o pomocy społecznej, DzU 2016, nr 0, poz. 930.

² W artykule pominięto szczegółową analizę działań pracownika socjalnego na rzecz rodziny. Na ten temat szerzej zob. m.in.: B. Szluz, *Education of social workers in Poland and Slovakia*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2016, t. 37, nr 4, s. 115-127; B. Szluz, *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce - współczesne wyzwania* [w:] *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів*, ред. Рогова Тетяна Володимирівна, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди <<Смугаста типографія>>, Харків 2016, с. 11-20.

specyfiki działań, dwóch spośród wymienionych zawodów, tzn. asystenta rodziny i kuratora sądowego (ds. rodzinny i nieletnich). W rozważaniach, mając na uwadze występowanie w Polsce tych zawodów, skoncentrowano się na zaakcentowaniu ich istoty, pozytywnych czy też krytykowanych aspektów ich działalności.

1. Asystent rodziny

Asystentura rodziny polega na zindywidualizowanej pracy w rodzinie, z rodziną, dla rodziny (na jej rzecz), przy dominowaniu pracy z rodziną³. Rolą asystenta rodziny jest wspieranie rodzin, które z powodu różnych uwarunkowań nie są w stanie samodzielnie spełniać prawidłowo funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec własnych dzieci. Jego praca ma na celu doprowadzenie do osiągnięcia przez rodzinę podstawowego poziomu stabilności życiowej, która umożliwi jej wychowywanie dzieci. Głównym zadaniem jest nie dopuścić do oddzielenia dziecka od rodziny lub umożliwić jak najszybszy powrót, jeśli zostało umieszczone w pieczy zastępczej.

Asystenta rodziny zatrudnia kierownik jednostki organizacyjnej gminy, która organizuje pracę z rodziną, lub podmiot, któremu gmina zleciła organizację pracy z rodziną. Praca asystenta jest wykonywana w ramach stosunku pracy w systemie zadaniowego czasu pracy albo umowy o świadczenie usług. Nie może być łączona z wykonywaniem obowiązków pracownika socjalnego na terenie gminy, w której jest prowadzona⁴. Asystent rodziny pracuje w miejscu zamieszkania rodziny lub w miejscu przez nią wskazanym⁵. W wykonaniu czynności zawodowych przez asystenta powinni pomagać pracownicy jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, organizacji pozarządowych oraz inne podmioty zajmujące się pracą z dzieckiem i rodziną. Asystent powinien współpracować z zespołem interdyscyplinarnym lub grupą roboczą.

Do zadań asystenta rodziny należy w szczególności: opracowanie i realizacja planu pracy z rodziną we współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z pracownikiem socjalnym; opracowanie, we współpracy z członkami rodziny i koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej, planu pracy z rodziną, który jest skoordynowany z planem pomocy dziecku umieszczonemu w pieczy zastępczej; udzielanie pomocy rodzinom w poprawie ich sytuacji życiowej, w tym w zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego; udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów socjalnych; udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów psychologicznych; udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z dziećmi; wspieranie aktywności społecznej rodzin; motywowanie członków rodzin do podnoszenia kwalifikacji zawodowych; udzielanie pomocy w poszukiwaniu, podejmowaniu i utrzymywaniu pracy zarobkowej; motywowanie do udziału w zajęciach grupowych dla rodziców, mających na celu kształtowanie prawidłowych wzorców rodzicielskich i umiejętności psychospołecznych; udzielanie wsparcia dzieciom, w szczególności poprzez

³ Por. A. Kotlarska-Michalska, *Praca socjalna w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny* [w:] *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki do wsparcia*, red. A. Żukiewicz, Wydaw. Impuls, Kraków 2011, s. 62-72, I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny*, Wydaw. Naukowe Śląsk, Katowice 2011, s. 7. Termin asystent został wyprowadzony od słowa „asysta”, które jest określeniem osoby towarzyszącej komuś, współobecnej, pomagającej. A. Dunajska, D. Dunajska, B. Klein, *Asystentura w pomocy społecznej*, Wydaw. Verlag Dashofer, Warszawa, 2011, s. 37-38.

⁴ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 czerwca 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o pomocy społecznej, DzU 2016, nr 0, poz. 930, art. 17.

⁵ Tamże, art. 14.

udział w zajęciach psychoedukacyjnych; podejmowanie działań interwencyjnych i zaradczych w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodzin; prowadzenie indywidualnych konsultacji wychowawczych dla rodziców i dzieci; prowadzenie dokumentacji dotyczącej pracy z rodziną; dokonywanie okresowej oceny sytuacji rodziny, nie rzadziej niż co pół roku; monitorowanie funkcjonowania rodziny po zakończeniu pracy z rodziną; sporządzanie, na wniosek sądu, opinii o rodzinie i jej członkach; współpraca z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny; współpraca z zespołem interdyscyplinarnym lub grupą roboczą lub innymi podmiotami, których pomoc przy wykonywaniu zadań uzna za niezbędną⁶.

Asystent rodziny powinien posiadać wiedzę i umiejętności, które może uzyskać w trakcie studiów wyższych na kierunku: pedagogika, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie lub praca socjalna albo w czasie co najmniej 230 godzinnego szkolenia (jeśli ma wykształcenie wyższe na dowolnym kierunku oprócz ww. lub wykształcenie średnie). Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2011 r. w sprawie szkoleń na asystenta rodziny określa zakres programowy dla osób ze średnim lub wyższym wykształceniem (na dowolnym kierunku oprócz ww.), co jest równoznaczne z zakresem wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać każdy kandydat na asystenta rodziny. Zakres szkoleń obejmuje: wybrane zagadnienia z prawa rodzinnego, administracyjnego, karnego, cywilnego, zabezpieczenia społecznego oraz prawa pracy; wybrane elementy pedagogiki, psychologii rozwojowej i wychowawczej, z uwzględnieniem problemów dotyczących rozwoju dziecka i wpływu sytuacji kryzysowych w rodzinie na zachowanie i rozwój dziecka; regulacje prawne w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej; zadania i uprawnienia asystenta rodziny; etykę pracy asystenta rodziny; analizę własnych możliwości i ograniczeń w wykonywaniu zadań asystenta rodziny; komunikację interpersonalną; metodykę pracy asystenta; definicje rodziny, jej strukturę, funkcje oraz potrzeby i problemy; charakterystykę problemów rodziny, w tym (problemów destrukcyjnych zachowań dziecka i rodziców, nieprawidłowych postaw rodzicielskich, problemów wychowawczych, problemów w pełnieniu ról społecznych, bezrobocia, uzależnienia, choroby psychicznej; analizę potrzeb i problemów rodziny; sporządzanie planu pracy z rodziną; doskonalenie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stwarzających trudności wychowawcze oraz w wypełnianiu ról społecznych; problemy wynikające z opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem; organizowanie wspomagania rozwoju dziecka z problemami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania; problematykę mediacji w rodzinie; elementy ekonomii i organizacji gospodarstwa domowego; zagadnienia dotyczące uprawnień w zakresie wsparcia osób niepełnosprawnych; edukację zdrowotną; problematykę interwencji kryzysowej w rodzinie; organizację czasu wolnego dzieci i młodzieży; pielęgnację niemowląt i dzieci; pomoc w funkcjonowaniu rodziny w środowisku lokalnym; współpracę asystenta z rodzinami oraz służbami wspierającymi rodzinę; zapoznanie się z systemem

⁶ Tamże, art. 15, pkt. 1.

funkcjonowania instytucji prowadzącej pracę z rodziną, w formie praktyk w tej instytucji⁷. W oparciu o przytoczone zagadnienia, w Polsce prowadzone są szkolenia, które przygotowują do wykonywania zawodu asystenta rodziny.

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) liczba dzieci w pieczy zastępczej w Polsce niestety wzrastała, z niespełna 73 tys. w 2010 r. do ponad 77 tys. w 2013 r. Dostrzeżono zatem potrzebę zwiększenia wsparcia dla rodzin mających trudności z wychowaniem dzieci. Z danych Najwyższej Izby Kontroli (NIK) wynika, iż o potencjale instytucji asystenta rodziny świadczy spadek liczby rodzin zakwalifikowanych do pomocy o 17% w latach 2012–2013, a także zmniejszenie się o 42% liczby dzieci przekazanych do pieczy zastępczej⁸. Instytucja asystenta rodziny rozwija się dynamicznie od 1 stycznia 2012 r., od chwili wejścia w życie wspomnianej Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Lata 2012–2014 były okresem wdrożeniowym, w którym gminy same decydowały o zatrudnieniu asystenta rodziny. Od 1 stycznia 2015 r. jest to ich ustawowy obowiązek.

W Polsce pod koniec 2012 r. liczba asystentów rodziny przekroczyła 2 tys., a w połowie 2014 r. było ich już ponad 3 tys. W latach 2012–2013 odsetek gmin zatrudniających asystentów wzrósł z 45% do niemal 70%. Rosła również liczba rodzin, które skorzystały z pomocy asystentów: z ok. 19 tys. w 2012 r. do 31,5 tys. w 2013 r. (wzrost o 66%). 75% asystentów miało zapewnione wsparcie specjalistów: psychologów, pracowników socjalnych, prawników i pedagogów. Część asystentów rodzin (25% musiała radzić sobie bez wsparcia specjalistów) wskazywała na utrudniony dostęp do specjalistów. Było to spowodowane organizacją pracy (miejsce i godziny pracy). 70 ze 188 osób (ponad 37%), które w latach 2012–2014 podjęły pracę na stanowisku asystenta rodziny, zakończyło pracę w tym zawodzie wraz z upływem terminu umowy. Stabilności nie sprzyjały warunki zatrudnienia: niskie wynagrodzenie (średnio 2,5 tys. brutto) i rodzaj umowy (umowa zlecenie). W latach 2012–2014 ustawa przypisywała do jednego asystenta 20 rodzin. Od 1 stycznia 2015 r. limit ten zmniejszono do 15 rodzin. 2/3 respondentów potwierdziło, że praca daje najlepsze efekty, jeśli liczba rodzin pod ich opieką nie przekracza 10⁹. Zdaniem E. Rafalskiej w 2016 r. było około 3,8 tys. asystentów rodzin. Jednocześnie podkreśliła, że są w kraju takie gminy, które nie zatrudniają asystentów (178 gmin). Z danych Ministerstwa Rodziny Pracy i Polityki Społecznej wynika, że efektywność pracy asystentów wynosi 45%. Niepokojącym jest fakt rezygnowania ze współpracy z asystentem około 35% rodzin¹⁰. W pracy na stanowisku asystenta rodziny ważna jest zatem stabilizacja zatrudnienia, wysokość proponowanych zarobków, a także uwzględnienie właściwej liczby rodziny pozostających pod opieką pracownika, co sprzyjałoby efektywności pracy.

W latach 2012–2013 nastąpiła zmiana w zakresie finansowania asystentów rodziny. Zostało ono zwiększone, zarówno w zakresie środków przeznaczanych przez gminę, jak również z innych źródeł (wykres nr 1).

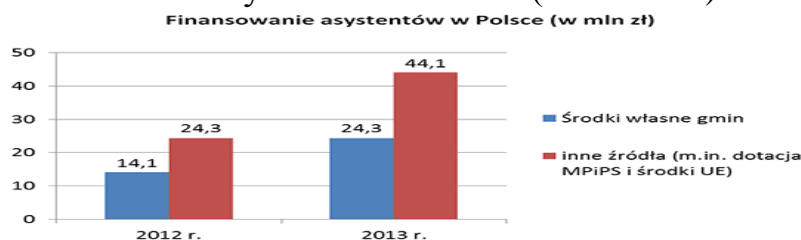
⁷ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2011 r. w sprawie szkoleń na asystenta rodziny, DzU 2011, nr 272, poz. 1608, § 2.1.

⁸ Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o asystentach rodziny*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-asystentach-rodziny.html>, data dostępu: 1.03.2017.

⁹ Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o asystentach rodziny...*

¹⁰ Rafalska: *w Polsce mamy 3,8 tys. asystentów rodziny*, <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/975257,rafalska-w-polsce-mamy-3-8-tysiaca-asystentow-rodziny.html>, data dostępu: 12.09.2016.

Wykres nr 1: Finansowanie asystentów w Polsce (2012-2013)



Źródło: Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o asystentach rodziny*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-asystentach-rodziny.html>, data dostępu: 1.03.2017.

Wspomniany brak stabilności zatrudnienia asystentów rodziny był spowodowany m.in. zbyt późnym uruchamianiem środków z budżetu państwa i przekazywaniem ich do budżetu gminy.

Niemal połowa zapytanych gmin nie zatrudniała asystentów przede wszystkim z powodu braku funduszy. Dla $\frac{2}{3}$ gmin (niekontrolowanych przez NIK) koszty finansowania asystentury stanowiły barierę (gminy objęte kontrolą ponosiły jedynie 40% kosztów). Problem stanowił jednak termin przekazywania pieniędzy. Ośrodki pomocy społecznej (OPS) uzyskiwały dofinansowanie z ministerialnych dotacji w połowie roku, a zatem w pierwszej połowie roku musiały korzystać z własnych środków finansowych lub innych źródeł (np. unijnych)¹¹. Od 2016 r. realizowany jest „Program asystent rodziny i koordynator rodzinnej pieczy zastępczej”, na wdrażanie którego przeznaczono 60 mln zł¹². NIK zaproponowała znowelizowanie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, które wprowadzi obowiązek współpracy asystentów rodziny z kuratorami sądowymi wtedy, kiedy realizują oni jednocześnie zadania wobec tej samej rodziny¹³. Celem jest skoordynowanie działań prowadzonych przez różne podmioty i zatrudnionych przez nie pracowników, aby nie dochodziło do powielania się oddziaływań.

2. Kurator sądowy¹⁴ (ds. rodzinnych i nieletnich)

W Polskim systemie sędziowsko-wychowawczym połączono pracę z rodziną małoletniego ze względu na ochronę dobra dziecka z pracą z nieletnimi, zarówno z powodu popełniania przez nich czynów karalnych, a także przejawiania symptomów niedostosowania społecznego¹⁵. Rozwiązania systemowe miały wpływ na funkcjonowanie sądów rodzinnych i nieletnich, a w konsekwencji zdeterminowały rolę kuratora sądowego ds. rodzinnych i nieletnich. Jako organ sądu pełni on ważną rolę w fazie wyjaśniająco-rozpoznawczej i wykonawczej. Koordynuje, w pewnym zakresie, działania różnych służb pracujących na rzecz małoletnich, nieletnich, ich rodzin, a także częściowo pełni rolę

¹¹ Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o asystentach rodziny...*

¹² Rafalska: *w Polsce mamy 3,8 tys. asystentów rodziny...*

¹³ Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o asystentach rodziny...*

¹⁴ Kuratorzy sądowi wykonujący orzeczenia w sprawach karnych określani są mianem „kuratorów dla dorosłych”, zaś wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich to „kuratorzy rodzinni”.

¹⁵ Jest to rozwiązanie rzadko stosowane w Europie, zbliżone zastosowano we Francji. Ono właśnie stało się podstawą i wzorem dla polskiego ustawodawcy. W praktyce dominująca część odpowiedzialności za pracę z rodziną, mającą problemy z dziećmi, spoczywa na sądach rodzinnych i nieletnich. Por. A. Korpanty, *Rola kuratora d/s rodzinnych i nieletnich w sądownictwie rodzinnym*, <http://kurator.webd.pl/2005/05/25/rola-kuratora-ds-rodzinnych-i-nieletnich-w-sadownictwie-rodzinnym/>, data dostępu: 4.03.2017.

wychowawcy (resocjalizacja), pracownika socjalnego (porady prawne, załatwianie spraw w urzędach), a nawet prowadzi pracę terapeutyczno-psychologiczną¹⁶. Podejmuje działania w zakresie pracy profilaktycznej (profilaktyka pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowa) oraz wychowawczej, zarówno w pracy z rodziną i nieletnimi, jak również w środowisku ich zamieszkania, prowadzi zatem współpracę z różnymi podmiotami.

Zgodnie z obowiązującym w Polsce Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 czerwca 2016 r. w sprawie sposobu i trybu wykonywania czynności przez kuratorów sądowych w sprawach karnych wykonawczych, kurator sądowy po powierzeniu mu dozoru: 1) zaznajamia się z aktami sprawy karnej i innymi niezbędnymi źródłami informacji o skazanym; 2) zaznajamia się z przebiegiem dotychczasowych dozorów wykonywanych przez kuratorów dla dorosłych i nadzorów wykonywanych przez kuratorów rodzinnych; 3) zapoznaje się z opiniami i pozostałą dostępną dokumentacją dotyczącą skazanego opuszczającego zakład karny w przypadku zastosowania warunkowego zwolnienia; 4) rozpoznaje i diagnozuje sytuację osobistą, rodzinną i środowiskową skazanego; 5) ocenia i diagnozuje problemy, czynniki i warunki, które sprzyjają bądź nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby; 6) ocenia możliwości i metody rozwiązywania problemów, które nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby; 7) rozpoznaje optymalne metody kontroli skazanego i oddziaływania na skazanego i dokonuje ich wyboru; 8) nawiązuje kontakt z rodziną i środowiskiem skazanego; 9) w przypadku pobierania nauki przez skazanego młodocianego, zasięga informacji o skazanym w placówkach oświatowych i oświatowo-wychowawczych; 10) w sprawie związanej z popełnieniem przestępstwa polegającego na użyciu przemocy lub groźby bezprawnej, nawiązuje kontakt z dzielnicowym z właściwej jednostki organizacyjnej Policji w celu wymiany informacji o skazanym, a także w celu ustalenia sposobów dalszej współpracy oraz form kontaktu. W razie uzasadnionej potrzeby kurator sądowy po powierzeniu mu dozoru: nawiązuje kontakt ze stowarzyszeniami, instytucjami i organizacjami społecznymi zajmującymi się pomocą społeczną, pośrednictwem pracy, leczeniem, oddziaływaniem terapeutycznym wobec skazanego bądź innymi formami działania, które mogą być przydatne w rozwiązywaniu problemów, które nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby; nawiązuje kontakt z pracodawcą skazanego i zasięga u niego informacji o skazanym¹⁷ (tabela nr 1).

¹⁶ Tamże. Przeprowadzono badania w zespołach kuratorskiej służby sądowej dla dorosłych i nieletnich, podczas których osoby prowadzące wcielały się w postać studenta zbierającego materiały do pracy magisterskiej. Obserwacja trwała od jednego dnia do dwóch tygodni. Badania dotyczyły: warunków pracy, charakterystyki dyżuru w sądzie, opisu obciążeń sprawami, charakterystyki rejonu kuratorskiego, pracy w terenie, współpracy z Policją, instytucjami i organizacjami pozarządowymi, współpracy z kuratorami społecznymi. W zespołach kuratorskich zatrudnionych było od 3 do 11 kuratorów, w tym w większości posiadali już on stopień służbowy kuratora zawodowego. Średnia wieku dla zespołu wynosiła 36,4 lat, w tym ponad 75% stanowili ludzie powyżej 30. roku życia i w większości o stażu pracy nie dłuższym niż 10 lat. Prawie 79% kuratorów to były kobiety. Warunki lokalowe w większości przypadków oceniane były jako trudne czy wręcz złe. Małe pokoje, często oddalone od siebie, utrudniają pracę kuratorów. Ponadto limity spraw przeznaczonych dla jednego kuratora były znacznie przekraczane. Kuratorzy w większości oceniali pozytywnie współpracę z Policją. Ponad 60% prosiło ją o pomoc w trakcie pełnienia obowiązków przynajmniej raz w roku, prawie 30% z nich dwa lub więcej razy w roku. Szerzej na ten temat zob. P. Bachmat, K. Buczkowski, B. Czarnecka-Działuk, K. Drapała, B. Gruszczyńska, R. Kulma, M. Marczewski, P. Ostaszewski, A. Więcek-Durańska, D. Wójcik, *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 122-123 i nast.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 czerwca 2016 r. w sprawie sposobu i trybu wykonywania czynności przez kuratorów sądowych w sprawach karnych wykonawczych, DzU 2016, poz. 969, § 7, pkt 1 i 2.

Zakres zadań kuratora jest szeroki, a zatem niezbędne jest odpowiednie przygotowanie do wykonywania takiej pracy. Przyjęcie Ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (ustawa weszła w życie 1 stycznia 2002 r.)¹⁸, było związane z jednoznacznym określeniem typu i rodzaju wykształcenia niezbędnego do wykonywania tego zawodu. Kuratorem zawodowym może być zatem osoba legitymująca się wykształceniem wyższym magisterskim z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych, albo gdy odbyła inne wyższe studia magisterskie i studia podyplomowe z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych. W związku z wejściem wspomnianej Ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, wzrosła liczba kadry zawodowej o 1537 etatów. Wobec liczby zadań nie było to jednak wystarczające, dlatego zwiększyła się liczba kuratorów społecznych. Kadra zawodowa kuratorów dla dorosłych wzrosła o 1437 etatów, czyli o 83% w stosunku do 2002 r., a zatem pierwszego roku obowiązywania ustawy. Gwałtowny wzrost obowiązków wymusił zwiększenie liczby kuratorów społecznych o 2864, czyli o 19%.

Tabela nr 1: Obszary zadań kuratorów sądowych

KURATORZY RODZINNI		KURATORZY DLA DOROSŁYCH	
Postępowanie przed sądem	Postępowanie wykonawcze	Postępowanie przygotowawcze	Postępowanie wykonawcze
<ul style="list-style-type: none"> • Wywiady środowiskowe • Nadzory tymczasowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Wywiady środowiskowe • Nadzory • Zadania kontrolne • Odbieranie osoby podlegającej władzy rodzicielskiej lub opiece • Udział w kontaktach rodziców z dziećmi • Udział w pracach zespołu dyscyplinarnego i grup roboczych 	<ul style="list-style-type: none"> • Wywiady środowiskowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Dozory • Dozory elektroniczne • Kara ograniczenia wolności • Przygotowanie do zwolnienia • Wywiady środowiskowe • Udzielanie pomocy z Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej • Kontrola obowiązków bez dozoru • Udział w pracach zespołu dyscyplinarnego i grup roboczych

Źródło: T. Jedynak, *Biurowość kuratorskiej służby sądowej. Kuratorzy rodzinni*, 2012, <http://kurator.webd.pl/wp-content/uploads/2012/03/biurowosc-kss-kSSIP-2012-5032012.pdf>, data dostępu: 1.03.2017.

¹⁸ Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, DzU 2001, nr 98, poz. 1071. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o kuratorach sądowych, DzU 2014, nr 0, poz. 795, art. 5, pkt 4, art. 84, pkt 2.

Kadra zawodowa kuratorów rodzinnych wzrosła o 100 etatów, czyli o 5,5%, natomiast liczba nadzorów o 38681, czyli o 35,5%, z kolei wywiadów środowiskowych o 51783, czyli o 18%. Konieczność podolania takiemu wzrostowi obowiązków musiała także spowodować zwiększenie liczby kuratorów społecznych. W kolejnych latach 2002–2008 przybyło zatem 2828 kuratorów, czyli następne 29,5%¹⁹. Według stanu na dzień 31 grudnia 2008 r., kuratelę sądową w Polsce sprawowało 5196 kuratorów zawodowych oraz 30750 kuratorów społecznych. Wykonywali zadania w 656595 sprawach, w tym w 453603 sprawach skazanych i w 202992 sprawach opiekuńczych, nieletnich i osób zobowiązanych do leczenia odwykowego. Przeprowadzili na potrzeby sądu i innych uprawnionych podmiotów 611777 wywiadów środowiskowych, w tym 271692 w sprawach karnych oraz 340085 w sprawach rodzinnych i nieletnich. Do kuratorów dla dorosłych wpłynęło 303958 nowych spraw (zakończono wykonywanie zadań w 497718 sprawach). Do kuratorów rodzinnych wpłynęło 88992 spraw (zakończyli wykonywanie zadań w 91709 sprawach). Kuratorzy obejmowali swoimi działaniami blisko 2 mln obywateli w różnym wieku, z różnymi potrzebami czy problemami²⁰. Z kolei z danych, podanych przez Ministerstwo Sprawiedliwości w 2012 r., wynika, że kuratorska służba sądowa w Polsce liczyła: kuratorzy zawodowi – 5203; kuratorzy społeczni – 31285; nadzór sprawuje kurator okręgowy – 45.

Zespoły kuratorskiej służby sądowej – 518: zespoły wykonujące orzeczenia w sprawach karnych – 191; kuratorzy dla dorosłych – 3139 etaty; zespoły wykonujące orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich – 168; kuratorzy rodzienni – 1980 etaty; zespoły połączone – 159²¹.

W latach 2008–2012 odnotowano zatem kolejny wzrost liczby, zarówno kuratorów zawodowych, jak i społecznych.

Na dzień 30 czerwca 2015 r. limit etatów kuratorów dla dorosłych wynosił 3113,25, a dla kuratorów rodzinnych 2003,25. Liczba kuratorów społecznych kurateli dla dorosłych wynosiła 14846 osób, a kurateli rodzinnej 12384 osób²².

Kurator współdziała przede wszystkim z: Policją, pracownikiem socjalnym w ośrodku pomocy społecznej, ogniskiem wychowawczym, świetlicą socjo- i psychoterapeutyczną, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, poradnią ds. uzależnień od alkoholu czy narkotyków, a także ze szkołą, szczególnie z pedagogiem szkolnym, jak również innymi placówkami, prowadzonymi także przez organizacje pozarządowe. W Ustawie z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, czytamy, że kurator wykonując swoje obowiązki służbowe ma prawo: „żądania od Policji oraz innych organów lub instytucji państwowych, organów samorządu terytorialnego, stowarzyszeń i organizacji społecznych w zakresie ich działania, a także od osób fizycznych pomocy w

¹⁹ I. Mudrecka, *Rodzinny kurator sądowy* [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 147.

²⁰ Szerzej zob. *Materiały Pierwszego Kongresu Kuratorskiego*, Ustka, 15–17 czerwca 2009 r., „Probacja” 2010, nr 2, s. 130.

²¹ Ministerstwo Sprawiedliwości, *Przemoc w rodzinie. Rola i obowiązki kuratora sądowego w pracach zespołu interdyscyplinarnego lub grupy roboczej*, Konferencja „Interdyscyplinarnie przeciw przemocy”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ołtarzew, dnia 26 listopada 2012 r., https://www.mpips.gov.pl/download/.../Rola_i_obowiazki_kuratora_sadowego.ppt, data dostępu: 1.03.2017.

²² *Sprawozdanie MS-S40 z działalności kuratorskiej służby sądowej za I półrocze 2015 r.*, Zob. A. Brudnoch, B. Grabowska-Moroz, *Status zawodowych kuratorów sądowych w polskim wymiarze sprawiedliwości*, „Helsińska Fundacja Praw Człowieka. Analizy i Rekomendacje” 2016, nr 3, s. 4.

wykonywaniu czynności służbowych”²³. Ważne i niezbędne jest zatem wypracowywanie wielu płaszczyzn współpracy, w postaci interdyscyplinarnych zespołów, które szybko i skutecznie mogą podejmować decyzje.

Podsumowanie

Asystent powinien wspierać, wzmacniać²⁴ rodziny, które mają szansę samodzielnie rozwiązać swoje problemy. Z badań I. Krasiejko wynika, że niekiedy obok wspierania rodzin dochodzi do wymuszania przez asystentów pewnych działań. Ustawodawca nie wskazał metodologii działania asystentów rodzin. Brakuje środków na ich szkolenie. Kolejnymi problemami zgłaszanymi przez samych asystentów są np. niskie płace i zawierane z nimi umowy zlecenia. 42% asystentów rodzin jest zatrudnianych na umowę zlecenie. Większość asystentów rodziny to ludzie bardzo młodzi. Osoby z doświadczeniem, które mają staż pracy, nie chcą pracować za tzw. najniższą krajową. Wiek asystentów ma jednak w większości przypadków pozytywny wpływ na ich pracę. Młodzi asystenci pracują stosując model wspierający, bo jeśli będą perswadować, może pojawić się opór rodziny. Problemem jest mała wiedza rodzin o możliwości przydzielenia im asystenta. W założeniu to one mają się o niego ubiegać. W rzeczywistości to zazwyczaj pracownicy socjalni przydzielają wspomnianego asystenta do rodziny, albo robi to sąd²⁵. Praca z rodziną na zasobach²⁶ zakłada, że ludzie są bardziej skłonni do zmiany, jeżeli są podmiotami zaangażowanymi w ten proces, aniżeli przedmiotami zmian inicjowanych przez innych ludzi. Asystentura rodziny z założenia miała być formą profilaktyki dla rodzin, jednakże coraz częściej asystenci są przydzielani zamiast kuratorów sądowych do rodzin, w których na profilaktykę jest już zbyt późno. Wspomniana wielość pracowników pracujących z rodziną w Polsce, z jednej strony ukazuje troskę i wzmożone zainteresowanie jej problemami²⁷, z drugiej pojawia się wniosek związany z pewnym uporządkowaniem, wyraźniejszym określeniem zadań i kompetencji osób realizujących te zadania, koordynowaniem i wzmacnianiem współpracy.

²³ Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, DzU 2001, nr 98, poz. 1071. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o kuratorach sądowych, DzU 2014, nr 0, poz. 795, art. 9, pkt 5.

²⁴ Pojęcie *empowerment* oznacza: upoważnianie, uprawnianie, umożliwianie, upodmiotawianie, wzmacnianie, umacnianie. Istota *empowerment* sprowadza się do działania, aby jednostka (lub rodzina) spojrziała na siebie i otaczającą ją rzeczywistość z innej perspektywy. Ma pomóc zobaczyć i rozpoznać swoje mocne strony, posiadane zdolności i umiejętności, aby zapoczątkować proces zmian. Por. I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązywaniu w pracy socjalnej*, Wydaw. Naukowe Śląsk, Katowice 2010, s. 50; J. Szczepkowski, *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązywaniu*, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Toruń 2010, s. 19-20.

²⁵ *Asystenci rodziny wspierają kuratorów sądowych*, <http://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/895600,asystenci-rodzin-wypieraja-kuratorow-sadowych.html>, data dostępu: 23.09.2015.

²⁶ Zasoby rodziny to potencjał, który często stanowi bazę wyjściową do pracy z rodziną. W każdej rodzinie są trzy potencjalne źródła zasobów: pojedynczy członkowie rodziny, rodzina jako całość, a także społeczność, w której rodzina żyje. Zasoby rodziny i jej członków mogą być materialne, ale także są to tzw. zasoby miękkie, na które składają się postawy i umiejętności poszczególnych członków rodziny. Szerzej zob. Por. E. Leśniak, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Rodziny w kryzysie: diagnoza i interwencja kryzysowa* [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej – poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Wydaw. Naukowe Śląsk, Katowice 1999, s. 89-90; M. Ciczowska-Giedziun, *Nowe podejście do pracy socjalnej z rodziną* [w:] *Koncepcja i praktyka działania społecznego w pracy socjalnej*, red. E. Kantowicz, Wydaw. UWM, Olsztyn 2011, s. 15-16.

²⁷ W Polsce realizowane jest kształcenie na kierunku studiów - nauki o rodzinie.

СЕКЦІЯ I РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ Й ОСВІТИ

УДК 37.014.621(09)

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ЗАКОНОДАВЧОГО ПОЛЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПОПЕЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ОКРУГІВ НА ТЕРЕНАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ

А. Д. Балацинова, м. Харків

У тезах на основі аналізу законодавства в галузі освіти Російської імперії другої половини XVIII – початку XIX століття та історико-педагогічних праць розкрито витоки становлення законодавчого поля діяльності попечителів навчальних округів. З'ясовано, що посада попечителів навчальних округів як чиновників на державній службі була запроваджена у 1803 році, а їхня діяльність регламентувалася указами «Про влаштування училищ» і «Про заснування навчальних округів, з призначенням для кожного окремих губерній».

Ключові слова: попечитель, навчальний округ, Міністерство народної освіти, Російська імперія, університет, куратор, губернатор.

Based on analysis of legislation concerning educational sphere in the Russian Empire from the second half of the 18th century – the beginning of the 19th century and studies in history and pedagogics, the article clarifies origins of the legislative framework of activities of trustees of education districts. It has been determined that the position of trustees of education districts as officials in the public service was introduced in 1803, and their activities were regulated by the decrees «About the organization of schools» and «About the establishment of education districts with the appointment of particular provinces for each of them».

Key words: trustee, educational district, Ministry of National Education, Russian Empire, university, curator, governor.

Посада «попечитель університету та його округу» в Російській імперії була запроваджена відповідно до указу імператора Олександра I від 24 січня 1803 року «Про влаштування училищ» [2], яким затверджувалися «Попередні правила народної освіти», що визначили основи нової освітньої системи в державі. Організаційно вона складалася з чотирьох типів навчальних закладів – парафіяльні, повітові училища, губернські училища або гімназії та університети. Територія імперії була поділена на округи, центрами яких ставали університети, що поєднували навчальні, наукові та адміністративні функції. У своїй діяльності ректори університетів були підзвітні попечителю, який призначався з числа членів Головного правління училищ Міністерства народної освіти, у віданні якого були Академія наук, університети, всі училища (крім училищ, наданих особливому піклуванню), бібліотеки та інші установи.

До обов'язків попечителя належало: сприяти поширенню й успіхам народної освіти у ввіреному йому окрузі, подавати на затвердження міністра народної освіти кандидатури професорів університету й директорів гімназій, звітувати про всі поточні справи й витрачання коштів, що виділялися на річне утримання навчальних закладів округу, і, щонайменше, один раз на два роки оглядати (інспектувати) їх [2,

с. 439]. Приналежність до ієрархічної структури міністерства, безпосереднє підпорядкування міністру народної освіти, обов'язок звітувати перед ним про свої дії, регулярно бувати в Петербурзі, брати участь у засіданнях Головного правління училищ – усе це наділяло попечителя традиційними атрибутами державного чиновника [1, с. 72].

Іншим указом від 24 січня 1803 року «Про заснування навчальних округів, з призначенням для кожного окремих губерній» [4] у межах Російської імперії утворювалося шість навчальних округів (Московський, Віленський, Дерптський, Харківський, Казанський, Санкт-Петербурзький), визначалися губернії, що входили до складу того чи іншого округу, із числа членів Головного правління училищ призначалися попечителі університетів та їх округів.

Зазначимо, що до запровадження посади попечителя навчального округу на теренах Російської імперії в системі управління університетів існувала схожа за функціями посада куратора (лат. *cūrātor* – попечитель, опікун), яка була введена іменним указом імператриці Єлизавети I від 24 січня 1755 року «Про заснування Московського університету та двох гімназій», до якого додавався височайше затверджений «Проект про заснування Московського університету» [3]. Згідно з названим документом, кураторам відводилася ключова роль в управлінні університетом: «Весьма за нужно ко ободренію наук почитается, чтобъ Ея Императорское Величество новоучреждаемой Университетъ въ собственную свою Высочайшую протекцію принять и одну или двухъ изъ знатнѣйшихъ особъ, какъ въ другихъ Государствахъ обычай есть, Кураторами Университета опредѣлить соизволила, которые бы весь корпусъ въ своемъ смотрѣніи имѣли и о случающихся его нуждахъ докладывали Ея Императорскому Величеству» [3, с. 289].

Як відзначають дослідники (А. Андрєєв, Д. Циганков), університетський куратор XVIII століття був «за самою природою» та походженням своєї посади російським державним чиновником, але водночас він виступав фігурою незалежною стосовно інших органів державної влади й за своїм реальним становищем міг сприйматися і як меценат, освічений покровитель наук, і як авторитетний представник дворянського суспільства, відповідальний за гармонійні взаємозв'язки університету з місцевим культурним середовищем, наприклад, стимулюючи дворянські пожертви на університет [1, с. 72].

Подальше законодавче оформлення посади попечителя пов'язане зі спробами побудови на теренах Російської імперії в останній чверті XVIII століття загальнодержавної системи освіти на основі принципів всестановості, загальнодоступності, безкоштовності; установлення наступності всіх ступенів і форм отримання освіти; упорядкування управління системою навчальних закладів та їх фінансування.

Для вирішення окреслених завдань була створена «Комісія про заснування народних училищ» під керівництвом П.В. Завадовського, на яку покладалося здійснення таких функцій: організація по всій території держави народних училищ, розробка єдиних навчальних планів, видання та поширення навчальних посібників, підготовка вчителів. За зразок для проведення освітньої реформи було взято «Загальний шкільний порядок для нормальних, головних і тривіальних шкіл в усіх

імперських спадкових землях» (1774), в якому знайшли відображення основи австрійської системи початкової народної освіти. Зокрема, народні школи в австрійських землях і володіннях поділялися на тривіальні (однокласні), головні (трикласні) та нормальні школи для підготовки вчителів. Кожна школа мала свого попечителя або спостерігача, а керівництво декількома школами здійснювалося головним попечителем [5, с. 15].

Як відомо, 5 серпня 1786 року Катерина II затвердила «Статут народним училищам у Російській імперії» [6]. Відповідно до нього, у губернських містах запроваджувалися головні народні училища (чотирикласні з 5-річним курсом навчання), а в повітових – малі народні училища (двокласні з 2-річним курсом навчання). У названому Статуті вперше на законодавчому рівні окреслювалися повноваження попечителя в галузі народної освіти. Попечителем народних училищ у кожній губернії чи намісництві призначався губернатор, який мав сприяти розширенню мережі навчальних закладів, забезпеченню їх учителями, навчальними посібниками й наочністю та по можливості особисто оглядати їх. Як голова Наказу громадського піклування, губернатор мав контролювати діяльність директорів і наглядачів народних училищ, слідкувати за дотриманням вимог утримувачами домашніх училищ, залучати дворянство і громадян до благодійності на користь училищ [6, с. 653-654].

Проте, уже на початку XIX століття у зв'язку з проведенням Олександром I реформи державного управління і створенням Міністерства народної освіти, поділом території імперії на навчальні округи, функції попечителя переходять від губернатора до окремої посадової особи – попечителя навчального округу, запровадженої указом «Про влаштування училищ» (1803).

Отже, витoki становлення законодавчого поля діяльності попечителів навчальних округів сягають початку XIX століття, який ознаменувався докорінними змінами в галузі освіти на теренах Російської імперії. Це стало основою для перетворення попечительства про народну освіту в державну політику, а попечителя – в чиновника на державній службі. На час запровадження посади попечителя університету та його округу його діяльність регламентувалася указами «Про влаштування училищ» і «Про заснування навчальних округів, з призначенням для кожного окремих губерній».

Список використаних джерел

1. Андреев А. Ю. Попечитель Императорского университета в системе народного просвещения Российской империи первой половины XIX в. // А. Ю. Андреев, Д. А. Цыганков // Вестник ПСТГУ. Серия II. История. История Русской православной церкви. – 2015. – Вып. 4. – С. 70-97.
2. Об устройстве училищ : указ от 24 января 1803 г. // Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. Том XXVII (1802-1803). – Санкт-Петербург : Тип. II Отд-ния собств. е. и. в. канцелярии, 1830. – С. 437-442.
3. Об учреждении Московского университета и двух гимназий : указ от 24 января 1755 г. // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. XIV (1754-1757). – Санкт-Петербург : Тип. II Отд-ния собств. е. и. в. канцелярии, 1830. – С. 284-294.
4. Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний : указ от 24 января 1803 г. // Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. Том XXVII (1802-1803). – Санкт-Петербург : Тип. II Отд-ния собств. е. и. в. канцелярии, 1830. – С. 442.
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного

просвещения : 1802-1902 / составил С. В. Рождественский. – Санкт-Петербург : М-во нар. просвещения, 1902. – II, 785, [4] с.

6. Устав народным училищам в Российской Империи : утвержд. указом от 05 августа 1786 г. // Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. Том XXII (1784-1788). – Санкт-Петербург : Тип. II Отд-ния собств. е. и. в. канцелярии, 1830. – С. 646-662.

УДК: 378.096

ДІЯЛЬНІСТЬ ЛАБОРАТОРІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ ПРИ ХДПІ імені Г. С. СКОВОРОДИ

О. І. Башкір, м. Харків

У тезах на основі вивчення історико-педагогічної літератури й архівних матеріалів висвітлено процес організації науково-дослідної лабораторії експериментальної дидактики на базі кафедри педагогіки і психології Харківського державного педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди, здійснено загальну характеристику роботи лабораторії, подано тематику її науково-дослідної роботи, розкрито особливості взаємодії лабораторії зі школами міста Харкова, схарактеризовано вплив діяльності ЛЕДу на процес підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: педагогіка, кафедра, лабораторія, дидактика, школа.

The process of organization of the research Laboratory of Experimental Didactics (LED) at the Department of Pedagogy and Psychology of H. S. Skovoroda Kharkiv State Pedagogical Institute has been revealed on the basis of study of historical and pedagogic literature and archival materials. The general characteristic of the laboratory work has been given. The themes of its research work have been presented. The peculiarities of interaction between the laboratory and secondary schools of Kharkiv have been shown. The influence of LED activities on the process of future teachers' training has been characterized.

Key words: pedagogy, department, laboratory, didactics, school.

Вищі педагогічні навчальні заклади на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти виконують навчальну, дослідницьку, професійну, виховну, інноваційну та підприємницьку функції. В умовах ринкових взаємин, орієнтуючись на перспективи, новітні вимоги до випускників, вони постійно оновлюють зміст освітніх програм, шукають нові засоби, форми і методи передачі знань.

З метою вдосконалення освітньої діяльності ВПНЗ стають актуальними фундаменталізація освіти, її неперервність і відкритість, багатоступеневість і багаторівневість підготовки спеціалістів, орієнтація на актуальну позицію студентів у процесі оволодіння знаннями, розвиток і всебічне використання інформаційних і комунікативних технологій тощо. Однак найперспективнішим і найефективнішим у педагогічних вишів був і залишається взаємозв'язок із навчальнимикладами середньої ланки освіти, що сприяє формації нової моделі педагогічних ВНЗ як науково-освітньо-інноваційно-виробничого комплексу.

Сьогодні, на жаль, втрачено ту тісну співпрацю середньої та вищої педагогічної школи, яка спостерігалася в Україні впродовж 60-80 років. Однак тепер через віддаленість означених структур виникає необхідність створення нових, що

спонукаються часом, форм взаємодії школи з педагогічним вишем. Це потребує глибокого аналізу вже відомого, напрацьованого досвіду різноманітних науково-дослідних лабораторій.

Відомо, наукова лабораторія – структурний підрозділ вищого навчального закладу, який об'єднує споріднені факультети, кафедри, центри, інші підрозділи, що забезпечують підготовку фахівців з певних спеціальностей (напрямів підготовки) та проводять наукові дослідження з певного напрямку. Наукові лабораторії координують, об'єднують і здійснюють міждисциплінарну інтеграцію науково-дослідної, освітньої й інноваційної діяльності підрозділів ВНЗ, організацію їх взаємодії з вітчизняними та закордонними освітніми проектами, установами, комерціалізацію результатів наукових досліджень і їх орієнтацію на потреби розвитку освіти.

Варта уваги лабораторія експериментальної дидактики (ЛЕД), яка діяла при кафедрі педагогіки і психології Харківського державного педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди. Передувала відкриттю лабораторії так звана *школа-лабораторія*, котра розпочала свою діяльність на базі сш № 126 м. Харкова з січня 1965 р. і припинила її в квітні того ж року. Штат лабораторії складався з 1 посади лаборанта. На основах громадської роботи в ній брали участь співробітники кафедри педагогіки та психології: доц. О. М. Ясько, викл. Т. В. Чудновська, асп. Б. П. Іщенко, а також викладачі сш № 126, частково – директор сш № 129 Н. В. Самойлик та деякі викладачі загальноосвітніх дисциплін.

Обов'язки завідувача лабораторії знову ж таки на громадських засадах виконував доц. О. М. Ясько [1, с.2-3].

Науково-дослідну роботу лабораторія проводила на теми, що стосуються трудового й виробничого навчання, які входили до тематики кафедри, а саме: «Поєднання навчання з продуктивною працею як засіб всебічного розвитку особистості» (тема докторської дисертації О. М. Ясько); «Дидактичні питання застосування знань у праці учнів 5-6 класів». За цими темами узагальнювався кращий досвід шкіл, зокрема сш № 126. План, проспекти та методика досліджень цих тем, нові книги з питань трудового навчання обговорювалися на засіданнях співробітників та активу лабораторії. За участю лабораторії в сш № 126 було проведено дводенну науково-практичну конференцію «Поєднання навчання з продуктивною працею в середній загальноосвітній школі».

У квітні 1965 р. на раді інституту було заслухано звітну доповідь завідувача лабораторії і винесено рішення у зв'язку зі змінами у ставленні до виробничого навчання та зниженням інтересу до нього. Міністерством Освіти УРСР дозволено замінити проблему, над дослідженням якої працювала лабораторія. Таким чином, співробітники кафедри педагогіки й психології та велика кількість учителів м. Харкова розпочали вивчення проблеми «Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання». Діяльність уже *науково-дослідної лабораторії з пізнавальної активності й самостійності учнів у навчанні* перенесено на базу сш № 94 м. Харкова, учительський колектив якої на чолі з директором канд. пед. н. І. Т. Федоренком уже давно працював над дослідженням питань розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів у навчанні. Згодом до лабораторії прикріплені були ще школи № 3 і № 83 м. Харкова.

Основний штат лабораторії складався з працівників кафедри: завідувача кафедри – проф. А.І. Зільберштейна, наукового керівника лабораторії – к. пед. н. І. Т. Федоренка, завідувача лабораторії – Г. Г. Нікіфорова (основна робота), наукових співробітників – доц. Л. Є. Логінової, к. пед. н. І. І. Смагіна. Безпосередньо працювали вчителями Л.Є. Логінова (учитель біології сш №105), І.Т. Федоренко (учитель фізики сш № 94). У процесі роботи в школі вони здійснювали і частину досліджень зі своїх науково-дослідних тем.

Дослідження загальної проблеми розчленовано співробітниками кафедри на такі теми: «Роль проблемних ситуацій і системи пізнавальних завдань в активізації пізнавальної діяльності учнів у навчання» (проф. А. І. Зільберштейн); «Використання засобів наочного навчання у створенні проблемних ситуацій і постановці перед учнями різних типів пізнавальних завдань» (доц. Л. Є. Логінова); «Вивчення рівня пізнавальної активності і самостійності у навчанні» (канд. пед. н. І. І. Смагін); «Формування в учнів прийомів узагальнення і систематизації знань для підвищення пізнавальної активності і самостійності у навчанні» (канд. пед. н. І. Т. Федоренко); «Шляхи формування у школярів потреб задавати питання вчителю для розвитку у них пізнавальної активності і самостійності у навчанні» (зав. лабораторією Г. Г. Нікіфорова). Крім названих тем, пов'язаних із загальною проблемою, І. Т. Федоренком проводилося дослідження теми «Шляхи збільшення об'єму зорового сприйняття учнів».

У 1966 р. лабораторія мала свою основну загальновідому назву – науково-дослідна лабораторія експериментальної дидактики [2]. Співробітники ЛЕД підтримували безпосередній зв'язок із учителями та науковцями, проводили експериментальну роботу в школах й аналіз її результатів. До роботи в лабораторії залучалися викладачі не лише кафедри педагогіки й психології, але й інших кафедр педагогічного інституту Харкова [5, с. 89; 4].

Співробітники ЛЕД працювали над темами: «Створення на уроці проблемної ситуації й постановка пізнавальної задачі»; «Розвиток у школярів обсягу одиниць сприймання»; «Активізація розумової діяльності учнів»; «Розвиток самостійності учнів у навчанні». Пізніше при лабораторії розробляли теми «Навчання і розумовий розвиток учнів» (ст. викл. Н. В. Гродська), «Формування в школярів навичок культури учбової роботи для їх самоосвіти» (Ф. І. Заровний), «Роль наочності у створенні на уроці проблемної ситуації» (В. П. Моїсеєнко) [3, с.17-32]. Також лабораторія працювала над проблемою формування міцності та дієвості знань, навчальної працелюбності, удосконалення читання та письма молодших школярів. На основі проведених досліджень було захищено І. Т. Федоренком докторську, а Н. О. Можаяєвою та В. М. Гриньовою – кандидатські дисертації.

Таким чином, діяльність науково-дослідної лабораторії експериментальної дидактики свідчить про тісний контакт і взаємодію вищої педагогічної школи з загальноосвітніми навчальними закладами. Розробка актуальних наукових тем, проведення експериментальних досліджень у сфері живого навчального процесу школи сприяли ефективному впровадженню інноваційного практичного досвіду передових учителів у навчально-виховному процесі педагогічного вишу, удосконаленню практичної й теоретичної підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. ДАХО, Ф. Р4293, Оп. 3, Спр. 199 «Отчеты о работе лабораторий пединститута за 1965 год», 7 арк.
2. ДАХО, Ф. Р4293, Оп. 3, Спр. 233 «Отчет кафедр и кабинетов ректората за 1966-1967 учебный год», 96 арк.
3. ДАХО, Ф. Р4293, Оп. 3, Спр. 450 «Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1968 год», 137 арк.
4. ДАХО, Ф. Р4293, Оп. 3, Спр. 545 «Отчет о научно-исследовательской работе института за 1969 год», арк. 380.
5. Педагогічна Харківщина: довідник / за ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків: Видання друге, доповнене, 1999. – 234 с.

УДК 372

**В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.**

В. М. Білик, м. Харків

У тезах розкрито погляди видатного педагога В. Сухомлинського на проблему формування творчої особистості вчителя як складової педагогічної майстерності, визначено основні компоненти та напрями морально-естетичної освіти вчителів. Зазначено на які аспекти слід звернути увагу, посилаючись на праці українського вченого, при формуванні творчої особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: *творча особистість, морально-естетична культура, морально-естетична вихованість, культура емоцій.*

The views of an outstanding pedagogue V. Suhomlinskiy on the problem of formation of teacher's creative personality as a component of pedagogical skills have been revealed in the article. The main components and the ways of teachers' moral and aesthetic education have been determined. It has been shown in the article which aspects should be paid much attention to, when forming future teacher's creative personality, according to the view of the famous scientist.

Key words: *creative personality, moral and aesthetic culture, moral and aesthetic education, culture, emotions.*

Одним із провідних завдань Національної доктрини розвитку освіти України залишається створення умов для розвитку у дітей і молодого покоління творчих здібностей та здатності до самостійного наукового пізнання. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки вчителя, його компетентності, іміджу, формування його творчих здібностей. Саме творчість постає стрижнем педагогічного процесу і розвитку особистості майбутнього вчителя.

Зокрема, видатний педагог ХХ ст. В. Сухомлинський наголошував на вихованні молоді, духовно підготовленої до осмислення важливих питань самосвідомості й самовиховання. Залишається злободенним його висновок, що в кожному новому поколінні молодих людей, які стоять на порозі самостійного життя, зростає чутливість до власного духовного світу і все більше утверджується

прагнення до щастя творення, стають наполегливішими шукання вищого сенсу буття [1, с. 458].

Проблему формування творчої особистості майбутнього учителя висвітлювали у своїх працях видатні педагоги минулого: Х. Алчевська, Б. Гринченко, М. Драгоманов, А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Аналіз сучасних досліджень і наукових праць (В. Андрущенко, І. Бех, С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Кульчицька, Л. Рибалко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Т. Сущенко та ін.) дає можливість зробити висновок про те, що питання підвищення культурного, професійного, творчого рівня майбутнього вчителя залишаються актуальними сьогодні.

Як зазначає С. Золотухіна, аналіз творчої спадщини В. Сухомлинського показує багатогранність змісту проблеми формування творчої особистості учителя, яка включає такі вимоги: бути добрим спеціалістом, пильно стежити за «переднім краєм» науки, основи якої викладає, не порушувати гармонії емоційного, інтелектуального, естетичного світу особистості [1].

На думку вченого, на ефективність професійної діяльності вчителя впливають такі складові, як творче ставлення до педагогічної праці, морально-естетична вихованість, культура емоцій, культура мови, а також морально-естетичний компонент зовнішнього вигляду.

Необхідно звернути увагу на те, яке місце у формуванні особистості педагога В. Сухомлинський відводив творчому ставленню до педагогічної праці. На його думку, педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль [1, с.480]. Учений наполягав, що ступінь творчості – це особлива спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям особистості і виявленням її сил в активній діяльності [там же]. Він називав творчість самою суттю життя в світі знань і краси, діяльністю, в якій розкривається духовний світ особистості.

Важливу роль у створенні атмосфери співпраці вчителя й учнів В. Сухомлинський відводив захопленню своєю працею, усьому тому, що вчитель робить разом з дітьми. Особливе значення тут має ставлення до свого предмета, глибина знань, кругозір, особисте захоплення, яке водночас пов'язано з предметом і ніби веде дітей у світ, що виходить за межі шкільної програми. Це може бути літературна творчість філолога, любов до природи у біолога, дослідження з краєзнавства у історика, пошуки практичного застосування теоретичних знань у математика. Усе це виховує у дітей повагу до праці, викликає прагнення наслідувати творче ставлення до своєї справи.

Аналіз праць В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа» тощо. дозволяє відзначити, що він простежив зв'язок морально-естетичної вихованості учителя з культурою його емоцій. На його думку, вона полягає в здатності вчителя спостерігати, адекватно емоційно реагувати на педагогічні ситуації, додержуватись морально-естетичних норм. Тому, на його погляд, важливе значення у формуванні творчої особистості учителя відіграє педагогічна спостережливість – здатність розпізнавати за найменшими нюансами міміки, жестів,

ходи, відтінків мови душевний стан дитини. Чим тонші відтінки настрою, переживань дитини сприймає вчитель, тим точніше й гостріше він зможе відчуті її морально-естетичне забарвлення і тим повніше буде його виховний вплив.

Основою емоцій вчителя В. Сухомлинський справедливо вважав морально-естетичну чутливість. «Не можна бути педагогом, не оволодівши тонким емоційно-естетичним баченням навколишнього світу...це не якась вроджена духовна якість. Вона набувається, осягається, виробляється, удосконалюється життям. Якщо говорять про педагогічний досвід, про роки праці як джерела, то в це поняття я включив би передусім тонкість емоційно-естетичного бачення світу і насамперед людини. Педагог стає наставником дітей і юнацтва за умов, що він тонко і чутливо пізнає світ розумом й серцем» [5, с. 520], – писав учений.

На думку В. Сухомлинського вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з необхідніших вмінь, від яких залежить здоров'я і успіх діяльності. Але він підкреслював, що це не передбачає холодної безпристрасності. Дійсна емоційна культура дає змогу переживати радість, смуток, тривогу, подив з безліччю відтінків. У той же час якщо вчитель удається до підвищення голосу, крику – це демонструє не емоційну розкутість, а відсутність моральної культури, безсилля вчителя, відсутність професіоналізму.

Стверджуючи, що слово – найважливіший педагогічний інструмент, який нічим не замінити, він підкреслював, що «мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова» [4, с. 202].

Невід'ємною складовою формування творчої особистості вчителя В. Сухомлинський вважав естетику зовнішнього вигляду (стиль одягу, зачіску) у єдності з моральним обліком. Простота, скромність та елегантність зовнішнього вигляду, починаючи з силуету і закінчуючи кольоровою гамою – все повинно відповідати індивідуальності людини, підкреслювати красу і згладжувати недоліки. Видатний вчений наголошував, що головним девізом педагога повинна стати відповідність зовнішньої елегантності внутрішньому благородству, зовнішньої скромності – внутрішній гідності.

У своїй практиці В. Сухомлинський будував роботу так, щоб глибше розкрити перед вихованцями світ великих ідей, моральних цінностей, відображених у літературі, живопису, музиці: ідеї боротьби людини за щастя, ідеї єднання, вірної, самовідданої, чистої дружби і любові. Він звертався до вчителя з рекомендацією йти до дітей як друг і добрий порадник. І пояснював, що для того, щоб слова вчителя про найтонші сфери духовного життя людини дійшли до серця дітей, потрібні такі відносини, які можна схарактеризувати як духовну спільність, взаємне довір'я і відвертість, доброзичливість [3, с. 436].

Даючи настанови молодим вчителям, педагог підкреслював: «З вашої поведінки, з ваших вчинків, особливо з вашого ставлення до інших людей, передусім до них, вихованців, з того, як і в чому ви *виражаєте себе*, маленька людина робить висновки про те, якими є люди взагалі, яким є добро і чи є воно взагалі, в чому полягає ідеал» [2, с. 591]. І на завершення, доцільним буде згадати думку В. Сухомлинського про те, що вихованці ставляться до свого вихователя як

до особистості, яка приваблює, захоплює, одухотворяє їх цілісністю, красою життєвих поглядів, морально-етичних засад [1, с. 591].

Список використаних джерел

1. Золотухіна С. Т. Використання ідей В.Сухомлинського в підготовці творчої особистості майбутнього вчителя / С. Т. Золотухіна // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 123. – Том 1. – Кіровоград, КДПУ імені В.Винниченка, 2013. – С. 45-49.
2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.1. – К. : «Радянська школа», 1976. – С.101.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.2. – К. : «Радянська школа», 1976. С.436.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.3. – К. : «Радянська школа», 1976. – С. 202.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.3. – К. : «Радянська школа», 1976. – С.520- 524.

УДК 371.13(09) (477) «19»

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У 20 рр. XX ст.

А. С. Бондаренко, м. Харків

Розкрито нормативно-правові документи освіти; виявлено особливості підготовки педагогічних кадрів; схарактеризовано типи навчальних закладів, які забезпечували підготовку вчителів у зазначений період; розкрито зміст, форми і методи педагогічної підготовки.

Ключові слова: *інститут народної освіти, технікум, практична підготовка, вчитель.*

The educational normative legal documents have been highlighted in the article. The peculiarities of teacher training have been revealed. The types of educational institutions that provided teacher training in the mentioned period have been characterized. The content, forms and methods of teacher training have been revealed.

Key words: *institute of national education, technical schools, practical training, teacher.*

Підготовка майбутніх учителів на кожному етапі розвитку суспільства є актуальною для вивчення та осмислення. Сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти потребують розвитку суб'єктивності майбутніх педагогів, їх самостійності, активності, творчості, відповідальності за власний професійний розвиток. Державні документи з питань освіти: «Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, закони «Про вищу освіту», «Про середню освіту» тощо передбачають ґрунтовне реформування освітньої системи з метою її інтегрування у світовий і європейський науково-освітній простір, що висуває перед країною завдання стосовно виведення вітчизняної системи освіти на рівень розвинутих країн Європи і світу. Для реалізації означеної мети необхідне ретельне вивчення історії та перспектив розвитку освіти.

Адже саме через неї реалізується політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні і примноженні культурної спадщини народу.

Українські науковці не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливає на суспільно-політичний, культурний і економічний потенціал суспільства. Професійно-педагогічну підготовку вчителя в Україні в історичній ретроспективі досліджували В. Белашов, Л. Вовк, О. Глузман, М. Гурець, І. Зайченко, Л. Зеленська, С. Золотухіна, М. Лескевич, Н. Рудницька, Л. Семеновська.

У перше двадцятиріччя радянської влади в Україні відбувалась інтенсивна перебудова освіти. Істотні зміни стосувались здебільшого її організаційних основ і структури й характеризувались пошуками нових форм і методів підготовки педагогічних кадрів [2]. Вищим керівним органом освіти був Народний комісаріат освіти. Відділи вищих навчальних закладів, що існували в складі Наркомосу були ліквідовані. До складу Укголовпрофосу входив відділ підготовки працівників освіти, який одержав у спадщину 12 вищих педагогічних навчальних закладів (3 університети і 9 учительських інститутів), а в галузі середньої педагогічної освіти – 44 учительські семінарії, перейменовані в 1920 р. у педшколи, які потребували перебудови відповідно до певних завдань «комуністичного» будівництва [1, с.189].

У 1920-1921рр. для забезпечення вчителями всіх типів шкіл, вищих жіночих курсів, вчительських інститутів і семінарій створено нову форму вищого навчального закладу – інститут народної освіти (ІНО). Цей інститут став вищою педагогічною установою, що готував працівників освіти для всіх галузей освітньо-виховної роботи. Київський, Харківський, Одеський, Кам'янець-Подільський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Катеринославський, Глухівський, Вінницький, Миколаївський, Чернігівський, Житомирський, Херсонський педагогічні інститути, вищі жіночі курси (Київ, Одеса, Харків) були реорганізовані в інститути народної освіти, а вчительські семінарії – у вищі педагогічні курси. У 1920-1922 рр. учителів готували 13 інститутів народної освіти. Цільове призначення інститутів народної освіти – підготовка вчителів не лише для загальноосвітніх шкіл, а й для професійних шкіл, працівників бібліотек, дитячих позашкільних установ. Факультети соціального виховання готували кваліфікованих педагогів-колективістів, організаторів дитячого колективу. Факультет професійної освіти складався з трьох відділень: сільськогосподарського, індустріального і соціально-економічного. Термін навчання на цих факультетах до 1924 р. був трирічним; водночас структура і типи інститутів в Україні були різними. Наприклад, у Херсонському ІНО діяли три відділення: шкільне, позашкільне, дошкільне з викладанням російською і українською мовами, а також відділення єврейської мови та літератури. Одеський ІНО мав факультети: соціального виховання (готував вчителів для семирічних шкіл), профосвіти (готував викладачів ФЗН, профшкіл, робітників). Факультети мали наступні відділення: українське, російське, болгарське, німецьке і єврейське. Вони забезпечували підготовку вчителів української та російської мов та літератури, історії і суспільствознавства, географії, математики, фізики, хімії, біології, іноземних мов [1; 3].

Позитивним було те, що Радам ІНО, викладачам було надано відносну свободу у підготовці програм і планів, у виборі підручників і методів. Рада

Харківського ІНО, наприклад, 30% часу відводила на вивчення педагогічних дисциплін. Діючі інститути не могли забезпечити потребу в учительських кадрах, тому педагогічні технікуми і семінарії були реформовані в трирічні курси, що мали стати центрами не тільки підготовки, а й підвищення кваліфікації вчителів. Комплектувались вони так само, як ІНО. Одночасно створювалися робітфаки, які готували робітників і селян до навчання у вищих закладах освіти.

Влітку 1922 р. відбулася Перша Всеукраїнська нарада з питань освіти. А 22 листопада 1922 р. уряд прийняв постанову «Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту» і встановив структуру, мету, систему народної освіти в Україні. На підставі вказаного кодексу в 1923 р. у вищих закладах освіти були створені предметні комісії, куди входили викладачі і студенти, їх завданням була підготовка навчальних планів, нових методик навчання. При ректораті працювали бюро, а при них – комісія для здійснення контролю за дисципліною. Всі заклади вищої освіти працювали на основі тимчасового положення, яке передбачало три форми контролю: поточний – перевірка відвідування, періодичний – заліки з обов'язкового мінімуму знань, та індивідуальний (контроль здійснювався контрольно-методичною комісією). Зазначимо, що тимчасове положення – це основний документ вищого педагогічного закладу, який визначав усі сфери його діяльності. Основними формами занять були лекції, практичні, практикуми

Для становлення і розвитку вищої педагогічної школи велике значення мала друга Всеукраїнська конференція з педагогічної освіти (22-28 липня 1923 р.), третя Всеукраїнська педагогічна конференція з педагогічної освіти (27 жовтня 1924 р.). На конференціях порушувались питання про поліпшення якісного складу вчительства, перегляд мережі педагогічних навчальних закладів.

На подальший розвиток вищої педагогічної освіти України вплинули рішення партійної наради з питань народної освіти, що обговорила проблеми підготовки вчительських кадрів, а також Всесоюзної наради наркомів освіти з питань узгодження організаційних форм навчальної діяльності (1924 р.) [1].

У зв'язку з впровадженням обов'язкових початкового і семирічного всеобучу значно зросла потреба в учительських кадрах. У 1927 р. мережа педагогічної освіти була недосконалою, тому в Україні розпочалася планова робота щодо створення системи заочної освіти (першим стало відкриття заочного відділення при Дніпропетровському ІНО). Через рік був створений Всеукраїнський заочний інститут (ВЗІНО) зі щорічним планом прийому 1400 студентів. У січні 1928 р. тут відкрили екстернат, екзамени у якому приймали двічі на рік. Навчання було платним. Великого поширення така форма освіти набула в Київському ІНО.

Згодом було розроблене “Положення про дворічні курси для підготовки робітників і селян для вступу в ІНО”. Такі курси існували у Києві і Харкові; курсанти вивчали 12 предметів: російську й українську мови, математику, природознавство, фізику, іноземну мову, географію, соціоекономічний мінімум, анатомію, радянську систему освіти, педпрактику, клубну роботу. Кожна партійна чи комсомольська організація мала право рекомендувати студентів до вступу, але були встановлені вступні норми для різних соціальних категорій.

У березні 1929 р. уряд прийняв постанову “Про підготовку викладачів у педвузах і педтехнікумах і перепідготовку вчителів”, в якій визначалися недоліки педагогічної освіти. У цьому ж році була проведена Четверта Всеукраїнська Конференція (1929 р.), яка у справі педагогічної освіти визначила, що система підготовки педагогічних кадрів потребує значного поліпшення. На конференції встановлено, що ІНО слід визнати єдиним навчальним закладом для підготовки учителів. Прийом і випуск студентів у роки першої п'ятирічки збільшився вдвічі. Таким чином, до початку 1930 р. в Україні діяла своя система педагогічної освіти (ІНО, Вищі трирічні курси, технікуми).

У 1929 р. розпочався “наступ соціалізму по всьому фронту”; ставилося завдання забезпечення суцільної писемності населення до кінця першої п'ятирічки, запровадження обов'язкового початкового чотирирічного навчання дітей, переведення загальноосвітньої школи на викладання рідною мовою, значне збільшення кількості шкіл і відповідно – вчителів. Контроль більшовицької партії за освітою і педагогічною діяльністю вчителів посилювався. У всіх вищих навчальних закладах утвердилася сувора дисципліна; навчальний день студента становив 6 годин, а тривалість навчальної години – 50 хв. Одночасно для прискорення випуску спеціалістів були скорочені терміни навчання до трьох, максимум до чотирьох років.

Зазначимо, що процес становлення та будівництва вищої педагогічної школи в Україні у 20 рр. ХХ ст. відбувався у надзвичайно складних політичних та економічних умовах: наростання класової боротьби, економічна і господарська розруха стояли на перешкоді будівництва нової української національної освітньої системи і зокрема вищої педагогічної школи.

Отже, у період 1920-1930 рр. в Україні була проведена реформа вищої освіти. Учителів готували в інститутах народної освіти (на факультетах соцвиху і профосвіти), інститутах соціального виховання, педагогічних технікумах та на вищих педагогічних курсах [1, с. 204].

Список використаних джерел

1. Венцева Н.О. Вища історична педагогічна освіта в Україні в першій половині ХХ століття: історичний аспект: [монографія] /Надія Олександрівна Венцева/ За ред. К. Баханова. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – 320 с.
2. Золотухіна С. Т. Історико-педагогічна складова професійної підготовки майбутнього вчителя / С. Т. Золотухіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць: Слов'янськ, 2012. – № 8. – С. 35-47.
3. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Харків : ДВУ, 1926. – С. 4.

УДК: 373.5.091:[75+78+792.8]

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В ЖІНОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В. О. Гуріна, м. Харків

У роботі узагальнено досвід організації мистецької освіти в жіночих навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX століття. Аналізуючи, систематизуючи і узагальнюючи літературні джерела з досліджуваної проблеми, розглянуто організацію таких складових мистецької освіти, як музика, живопис, хореографія. У результаті дослідження накреслено напрями творчого використання історичного досвіду в сучасних умовах.

Ключові слова: мистецька освіта, вихованки, жіночі навчальні заклади, досвід, творче використання.

The experience of organization of art education at women's educational institutions in Ukraine during the second half of 19th century – the beginning of the 20th century has been generalized in the paper. On the basis of analysis, systematization and generalization of literary sources on the researched topic, the organization of such components of art education as music, painting and choreography has been revealed. As a result of the research, the perspectives of creative use of historical experience in the modern conditions have been characterized.

Key words: art education, female student, women's educational institution, experience, creative use.

На сучасному етапі в освітньому просторі України функціонують жіночі навчальні заклади переважно середньої ланки освіти та заклади з окремими жіночими класами. Наприклад, приватна спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови «Школа шляхетних дівчаток «Леді», гімназія-інтернат №13 м. Києва з санаторними класами для дітей із захворюваннями серцево-судинної системи та класами жіночої освіти й виховання, Харківська гімназія № 6 "Маріїнська гімназія" Харківської міської ради з жіночими класами в початковій школі. Головна мета їх діяльності полягає в забезпеченні розвитку соціально зрілої творчої жіночої особистості з урахуванням психофізичних та соціокультурних особливостей статі. Названі заклади вибудовують свою роботу з урахуванням досвіду організації мистецької освіти в жіночих навчальних закладах України XIX – початку XX століття. Проте окремі аспекти такого досвіду до цього часу залишаються поза увагою сучасних керівників освіти України та керівництва жіночих навчальних закладів.

У процесі наукового дослідження нами було виявлено такі позитивні аспекти історичного досвіду з організації мистецької освіти жінок, які вважаємо доцільним впроваджувати в практику роботи сучасних жіночих навчальних закладів в Україні.

По-перше, вивчення мистецьких дисциплін в жіночих навчальних закладах зазначеного історичного періоду мало практичне втілення. Наприклад, церковний спів слугував підґрунтям для організації дитячих хорів та участі в богослужінні [5, с. 18]. Зокрема, Інспектор Богодухівського повіту Харківської губернії доповідав, що у Мурафовському жіночому училищі функціонував «прекрасний учнівський хор», який з великим успіхом виконував піснеспіви в

місцевій церкві [4, с. 42]. Учениці училища співали в храмах під час молебню, панахиди, весілля і хрещення. Окрім хорового співу, дівчата виступали малими групами і поодинці.

Практичне втілення набутого досвіду на уроках малювання в жіночих гімназіях узгоджувалось з чинною концепцією «жінка-мати, яка повинна дати своїм дітям елементарні естетичні знання, прищепити почуття прекрасного і краси» [3, с. 6]. З огляду на це, до навчальних планів жіночих гімназій (8 клас) було включено методiku малювання, яка передбачала засвоєння цілей і завдань викладання малювання, правильну поставу учнів під час малювання (корпус, руки тощо), правила загальнокласного викладання тощо [2, с. 62-65]. Запровадження методики малювання в практику роботи сучасних середніх жіночих навчальних закладів України дозволить ученицям не лише поглянути на мистецькі дисципліни з нового ракурсу, а й в майбутньому навчати власних дітей малюванню та виховувати в них естетичні смак і сприйняття.

По-друге, в інститутах шляхетних дівчат іспити з музичних дисциплін проводилися публічно. Така форма іспитів користувалася популярністю серед місцевого населення і сприяла розвитку в учениць творчих здібностей. Наприклад, у Харківському інституті шляхетних дівчат іспити з музики і загальноосвітніх дисциплін, як і всі інші урочисті заходи (акти, свята), проводилися із супроводом великої кількості музичних номерів й завершувалися балом з оркестровим супроводом. На публічні іспити запрошувались місцеві дворяни, купці, чиновники, батьки та родичі вихованок. Іспити з літератури та поезії доповнювались музичними номерами, концертами, грою на інструментах. Як зазначає М. Жебилюв в «Історичному нарисі діяльності Харківського інституту шляхетних дівчат за 100 літ його існування (з 1812-го по 1912-й р.)», на одному з іспитів вихованки заспівали на чотири голоси «Животворящей тройце», «Херувимскую песнь», «Молитву Господню», а наприкінці виступу виконали концерт з 112-го псалму Давида – «Хвалите, отроки, Господа».

По-третє, в середніх жіночих навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX століття фізичні вправи асоціювались із танцями, що слугувало основою гармонійного розвитку особистості. Окрім цього, танці слугували допоміжним засобом для розвитку елегантності та привабливості, оскільки танцювальне мистецтво робить людину більш схильною до привабливих, плавних рухів, які зачаровують оточуючих [6, с. 37].

По-четверте, позитивним моментом в організації мистецької освіти досліджуваного періоду вважаємо тісний зв'язок композиторів з жіночими навчальними закладами, що надавало можливість ученицям бути обізнаними не лише з іменами світових композиторів-класиків, а й пишатися знанням творів композиторів-сучасників. Так, у Полтавському інституті шляхетних дівчат музику і співи викладав композитор П. Щуровський, у Київському – М. Лисенко. У Тульчинському жіночому єпархіальному училищі працював композитор М. Леонтович [1, с. 46].

Отже, під час дослідження узагальнено досвід організації мистецької освіти в жіночих навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX століття, виокремлено та проаналізовано його основні форми, методи, засоби. Це дозволило

актуалізувати педагогічно цінні ідеї та досвід минулого з досліджуваної проблеми для використання цих здобутків у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Гуріна В. Історичний досвід організації музичної освіти в жіночих навчальних закладах. // Час мистецької освіти: зб. матер. III Міжар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2015 р., м. Харків) / – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – С. 45–47.
2. Державний архів Одеської області, ф. 122, оп. 1, спр. 26, 86 арк.
3. Державний архів Одеської області, ф. 47, оп. 1, спр. 5655, 128 арк.
4. Державний архів Харківської області, ф. 266, оп. 1, спр. 790, Арк. 42-43.
5. Рачинский С. Заметки о сельских школах. / С. Рачинский. – СПб., 1883. – 123 с.
6. Цорн А. Грамматика танцевального искусства. С атласом. / А. Цорн. – Одесса, 1890. – 348 с. VII доп.

УДК 373

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ХРИСТІЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРАЦЯХ СВЯТИХ ОТЦІВ

І. В. Дерев'янка, м. Харків

У тезах схарактеризовано педагогічні ідеї християнського виховання підлітків у працях Святих Отців, які визначалися як: ідея милосердя і людинолюбства (тобто прояв любові); ідея «благочестя» як результат виховання на основі любові та розумної суворості; ідея патріотизму (дати Вітчизні істинну, цілісну людину); ідея послуху та подвигу як прояв істинної свободи особистості.

Ключові слова: педагогічні ідеї, християнське виховання, духовність, підлітки, приклад вихователів.

The pedagogical ideas of adolescents' Christian upbringing in Holy Fathers' works have been characterized in the article. These ideas are: the idea of charity and philanthropy (expression of love); the idea of purity as a result of upbringing based on love and reasonable strictness; the idea of patriotism (upbringing the great, whole person to serve the native land); and the idea of obedience and bravery as manifestation of true freedom.

Key words: pedagogical ideas, Christian upbringing, spirituality, adolescents, educators' example.

Педагогічні ідеї християнського виховання підлітків розкриваються у працях Святих Отців XVIII – XX ст. Феофана Затворника, Ігнітія Брянчанинова, Митрополита Московського Філарета (Дроздова), Макарія Оптинського, Амвросія Оптинського, Іоанна Кронштадтського та повчання Тихона Задонського, Серафима Саровського, Преподобного Паїсія Величковського.

Святитель Тихон (Задонський) (1724-1783 рр.) основною умовою духовного становлення людини вважав освіту, а чинниками, що визначають ефективність останньої, – сімейне виховання та самоосвіту. Святитель Тихон розвивав ідею нерозривності навчання і виховання в процесі освіти, яку він розумів як проявлення через просвіту образу Божого в людині, яка «затемнена» гріхопадінням. Святитель

звертав особливу увагу на християнське виховання підростаючого покоління та співвідносив мету християнське виховання із загальною метою життя християнин, а саме – спасінням душі. На думку Тихона Задонського, будь-яку педагогічну дію слід спрямовувати на максимальне збереження чистоти душі дитини, тобто чистоти, отриманої нею при хрещенні, на формування її правильного внутрішнього стану, на такий розвиток якостей особистості, щоб вона могла увібрати в себе «премудрість». Згідно тлумачення Тихона Задонського, виховання є надзвичайно відповідальною і священною справою, яка нерозривно пов'язана з покликанням педагога. При цьому він ставив акцент на вихованні на позитивних прикладах. Таким прикладом є життя вихователя [1].

Основою педагогічних ідей Преподобного Паїсія (Величковського) (1722-1794) був ідеал чернецтва. Преподобний вказував на важливість читання духовних книг для виправлення життя. При цьому він керувався педагогічним принципом «читати, щоб чинити» [1].

Преподобний Серафим Саровський (1754-1833 рр.) вказував на найбільшу цінність кожної людини як образу Божого. Метою християнського виховання Серафим Саровський вважав «стягання» Духа Святого через благочестиве життя. Преподобний стверджував, що істинним педагогом може бути визнаний тільки той, хто сам піднявся східцями духовної досконалості. Відповідно, взірцем учителя Серафим Саровський називав Ісуса Христа.

Мудрий старець Серафим характеризував християнське виховання молоді як життєвий шлях сходження людини до досконалості душі під керівництвом Божественного Педагога. При цьому всі обставини життя людини мають сприяти її духовному зростанню [2].

Митрополит Московський Філарет (Дроздов) (1782-1867 рр.) звертав особливу увагу на розв'язання проблеми християнського виховання особистості. Він стверджував, що це є умовою повноцінного існування не лише окремого індивідуума, а й усього суспільства та держави в цілому. Святитель Філарет спирався на православне поняття про особистість, яке ґрунтується на вченні про Святу Трійцю як абсолютну Особистість, коли особистість людини повною мірою реалізовує себе в любові. Отже, християнське виховання особистості є необхідною умовою її реалізації в усіх сферах діяльності. Як зазначає Святитель, віра, яка з'єднує особистість з Богом, у проекції на інших людей стає доброчесністю, тобто моральною поведінкою. Вона служить запорукою миру і взаєморозуміння і сприяє щастю людини. Християнське виховання, відповідно, є необхідною умовою справжньої освіти. [6, с. 166].

Аналізуючи педагогічні ідеї християнського виховання, які запропонував Макарій Оптинський (1788-1860 рр.), можна зазначити, що першочерговим завданням християнського виховання є пріоритет цінності вічного життя у порівнянні з земним, тимчасовим життям. Іншою педагогічною ідеєю святителя є важливість виховання людського серця. Найголовнішою християнською чеснотою особистості преподобний Макарій називав смирення як необхідний супутник християнської любові, яке досягається через приборкання зла в душі. Основними прийомами християнського виховання Макарій називав слово наставника і

покарання. Засобом християнського виховання святитель вважав читання духовних книг, оскільки вони просвітлюють розум та вказують шлях спасіння [5, с. 218].

Педагогічні ідеї християнського виховання Святителя Ігнатія Брянчанінова (1807-1867 рр.) ґрунтуються на ідеях пріоритету виховання над навчанням, особистісного підходу, послуху (як дисципліни духу), системності (цілісності та послідовності), безперервності, міри та правила. Святитель Ігнатій Брянчанінов вважав одним з основних принципів педагогічної діяльності ставлення до кожної людини як до унікальної, неповторної особистості. Святитель ставив людину в центр тварного буття і писав про те, що надмирний Бог, який стоїть над усім світом, любить людину – і саме тому їй служить увесь світ, створений Богом, і Сам Син Божий Ісус Христос прийшов у світ для того, щоб врятувати людину і показати їй шлях до духовної досконалості. Людина, як головна дійова особа у тварному світі, своїм, зіпсованим або відновленим станом несе особисту відповідальність за долю світу, яка є наслідком її (людини) морального та духовного розвитку. Духовність, яку святитель Ігнатій визначав як життя у Богові, зводиться для людини в надзавдання і вимагає подвигу вдосконалення впродовж усього життя. Тому християнське виховання є важливою необхідністю для людини. На його думку, духовна педагогіка – це передусім педагогіка практична, де все осмислено, пережито, досліджено духовно і поставлено на службу життя та вічності [1].

У відповідності до педагогічних ідей Єпископа Феофан Затворник (1815-1894 рр.), стосовно християнського виховання підростаючого покоління, християнське виховання – це пробудження людського духу. Керуючись концептом «духовність», він визначав дух як живу силу, «вдихнуту Богом», яка робить людину вищою за всі інші тварі та підносить її від земного до небесного. Важливим інститутом виховання для дитини є родина, яка повинна впливати на духовне становлення особистості дитини ще з колиски – через створення відповідної атмосфери навколо неї [2].

Педагогічні ідеї християнського виховання підлітків у Преподобного Амвросія Оптинського (1812-1891 рр.) були пов'язані з ідеєю свободи. Зокрема, він вказував на те, що безмежна свобода може зашкодити дитині і навіть згубити її. Старець писав, що свобода і розум дані людині Богом; завдання людини полягає в тому, щоб використати їх належним чином з метою становлення духовної досконалості. Згідно доктрини старця, справжня свобода полягає в смиренні та послуху. Відповідного до цього, головна мета християнського виховання настанова дітей у страху Божому для їхньої ж користі та користі для Вітчизни.

У справі християнського виховання необхідною якістю для наставника преподобний Амвросій називав уміння терпіти чужі недоліки – терпіння, яке базується на любові до людини [4, с. 49].

Педагогічні ідеї святого Іоанна Кронштадтського (1829 – 1908 рр.) пов'язані з вченням про любов як повагу до людини. Фундаментом цієї любові є любов до Бога. Головною метою християнського виховання є необхідність дати Вітчизні істинну (цілісну) людину [3, с. 120].

Педагогічні ідеї в працях Святих Отців визначалися як: ідея милосердя і людинолюбства (тобто прояв любові); ідея «благочестя» як результат виховання на основі любові та розумної суворості; ідея патріотизму (дати вітчизні істинну,

цілісну людину); ідея послуху та подвигу, як прояв істинної свободи особистості, виховання волі на основі розумної суворості; ідея праці (розумова і фізична праця як дисциплінований чинник дії, що перешкоджає розвитку пристрастей у дитячій душі і заперечує авторитарний стиль виховання).

Загалом педагогічні ідеї християнського виховання підлітків у працях Святих Отців були спрямовані на педагогічну підтримку природженої природи дитини в пізнанні істини та Богоспілкуванні як мети виховання, а також виховання серця та волі як змісту виховання.

Список використаних джерел

1. Жития и творения русский святых : Жизнеописания и духовные наставления великих подвижников христианского благочестия, просиявших в земле Русской [Текст] / сост. С. Тимченко. – М. : Донской монастырь, Современник, 1993. – 410 с.
2. Затворник Феофан. Что есть жизнь духовная и как на нее настроится свят. Феофан Затворник. – М.: Клип, 2004. – 279 с.
3. Крондштатский Иоанн. Моя жизнь во Христе / Иоанн Крондштатский. – М., 1990. – 207 с.
4. Оптинский Амвросий. Переписка с мирскими лицами / Амвросий Оптинский. – М. : ТСЛ, 2009. – 178 с.
5. Оптинский Макарий. Слово на пользу вашу / Макарий Оптинский. – М., 2006. – 133 с.
6. Филарет (Дроздов). Слова и речи : в 5 томах / Филарет (Дроздов). Т. 1. - М., 1873. – 379 с.

УДК 378.147.111

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ У РЕСПУБЛІЦІ ТУРЕЧЧИНА

О. С. Кабанська, м. Харків
Є. Ш. Маракли, м. Стамбул

У тезах визначено роль та місце індивідуальної роботи зі студентами у Республіці Туреччина. Розкрито, напрями здійснення індивідуальної роботи зі студентами у Республіці Туреччина: індивідуальні заняття (додаткові заняття, консультації, онлайн-консультації, бесіди), індивідуальні науково-дослідні завдання (участь у написанні наукових робіт; участь у студентських конференціях, олімпіадах) та виховні заходи.

Ключові слова: студент, індивідуальна робота, індивідуальні заняття, індивідуальні науково-дослідні завдання, виховна робота.

This article depicts the role and place of individual work with students at universities in the Republic of Turkey. The directions of individual work with students in Turkish universities have been revealed. They are individual classes (additional classes, consultations, online-consultations, talks), individual research tasks (students' participation in writing scientific papers, participation in student conferences and competitions) and educational events.

Key words: university student, individual work, individual classes, individual research tasks, educational work.

Індивідуальна робота є формою організації навчального процесу, яка забезпечує реалізацію творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток здібностей, науково-дослідну роботу та творчу діяльність. Правильно організована індивідуальна робота формує у студентів свідомі самостійні навчальні дії, вони відчують себе вільними від зовнішніх обставин, обирають зручний темп роботи і спосіб виконання завдання, активно використовують для досягнення цілей усі засоби, розуміючи, що лише від власних зусиль та дій залежить результат.

В індивідуальній роботі зі студентами у Республіці Туреччина провідним аспектом є проектування їхньої особистості на зміст навчально-виховної діяльності та суспільного життя. Чимале значення має також інформація про те, чого хоче студент у житті, чого він чекає від навчання тощо [1; 2].

Індивідуальну роботу у Республіці Туреччина поділяють за трьома основними напрямками:

1. *Індивідуальні заняття* (додаткові заняття, консультації, онлайн-консультації, бесіди тощо) як форма організації навчальної роботи. Індивідуальні заняття проводяться під керівництвом викладачів у встановленому порядку з урахуванням потреб і можливостей студентів. Завдання викладачів під час таких занять полягає не лише в перевірці та оцінюванні вивченого студентом, а й коригуванні його дій, допомозі організувати процес самостійного оволодіння знаннями. Індивідуальні заняття здійснюються в процесі консультацій із навчальних питань, творчих контактів, виконання індивідуальних завдань тощо.

Так, індивідуальні навчальні заняття проводяться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки:

- поглиблене вивчення навчального матеріалу;
- відпрацювання пропущеного матеріалу;
- самостійне вивчення матеріалу під контролем викладача.

2. *Індивідуальні науково-дослідні завдання* (участь студентів у роботі предметних наукових гуртків; участь у написанні наукових робіт; проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; участь у студентських конференціях, олімпіадах; робота в студентських інформаційно-аналітичних і культурологічних центрах, написання статей, тез, доповідей, інших публікацій).

У турецьких вишах функціонують два основних види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами, та науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Належно організована науково-дослідна робота студентів у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, виявленню індивідуальності, формуванню власної думки щодо конкретної дисципліни. Вона є важливим чинником підвищення ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі передовсім тому, що передбачає індивідуалізацію навчання, дає змогу реалізовувати особистісно орієнтоване навчання, розширює обсяг знань, умінь та навичок студентів, сприяє формуванню

активності, ініціативи, допитливості, розвиває творче мислення, спонукає до самостійних пошуків.

3. Виховна робота.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, яке не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає, наскільки цікавою може бути праця.

Викладачі часто помічають, що однакові виховні заходи на одних студентів здійснюють позитивний вплив, а на інших діють слабо, а іноді навіть і негативно. Це залежить не тільки від педагога, але й від активності самого студента, його зацікавленості в результатах навчання і виховання, від рівня його загального розвитку і вихованості, від особистісних характеристик і психічного стану в даний момент.

Організація індивідуально-виховної роботи зі студентами передбачає:

- діагностику особистості студента (якостей, властивостей, мотивації, установок, особливостей тощо);
- визначення близьких і перспективних цілей індивідуально-виховної роботи зі студентом;
- вироблення формуючих, розвивальних і корекційних заходів, спрямованих на усунення відхилень у поведінці студентів, розвиток інтелектуальної, емоційної та вольової сфер;
- здійснення впливу (вибір оптимальних форм, методів і прийомів психолого-педагогічного впливу та їх практичне застосування);
- аналіз досягнутих результатів виховного впливу на студента та коригування цілей індивідуально-виховної роботи з ним.

Але, якщо подивитися на здійснення індивідуальної роботи зі студентами у Республіці Туреччина з іншого ракурсу, то вона містить:

- індивідуальну роботу з обдарованими студентами за різними напрямками. Так, студенти, схильні до дослідницької роботи, мають можливість під керівництвом викладачів спробувати свої сили в науковому пошуку і творчості. Взагалі у процесі співпраці студента і викладача нерідко як би самі собою з'являються постановки завдань, що допускають отримання незначних нових результатів. Підсумком цієї роботи є: виступ студентів з доповідями, участь у конкурсі студентських науково-дослідних робіт, участь у різних студентських олімпіадах тощо; індивідуальна робота зі студентами з обмеженими можливостями (поганий зір, слух) тощо.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що для успішного здійснення індивідуальної роботи зі студентами, викладачеві у Республіці Туреччина слід дотримуватися таких вимог: вивчення і знання індивідуальних, вікових, національних та інших особливостей студентів; визначення найближчих і більш віддалених цілей і завдань індивідуальної роботи; практичне її здійснення; аналіз досвіду і оцінок результатів індивідуальної роботи, застосування додаткових заходів впливу [3].

Отже, враховуючи, яке важливе місце посідає у навчально-виховному процесі реалізація індивідуальної роботи зі студентами у Республіці Туреччина, слід розуміти, що для її здійснення викладач має оволодіти певним набором

педагогічного інструментарію. Для цього потрібно досконало оволодіти методикою індивідуально-виховної роботи, яка становить сукупність підходів, методів, способів та прийомів взаємодії зі студентами.

Список використаних джерел

1. Сойлемез Микаил. Общее и профессиональное образование в Турции : (Проблемы, становление и развитие) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Микаил Сойлемез. – Казань, 1995. – 221 с.
2. Усманова С. М. Тенденція розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» С. М. Усманова. – Ялта, 2011. – 20 с.
3. Turam B. The politics of engagement between Islam and the secular state: ambivalences of «civil society» / B. Turam // British j. of sociology. – L., 2004. – Vol. 55. – P. 259-281.

УДК 378 .183 «19»

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ НА ПОЧ. ХХ СТ.

О. М. Кін, м. Харків

У тезах представлено характеристику студентського громадського руху початку ХХ століття. Проаналізовано особливості розвитку та становлення громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України в контексті соціокультурних, економічних та політичних процесів країни. Схарактеризовано сутність та зміст громадської діяльності студентської молоді. Визначені основні напрями та форми реалізації громадської діяльності студентів у практиці інституту вищої освіти.

Ключові слова: громадська діяльність, студентський рух, студентство, громадська активність.

The article presents the characteristics of student social movement at the beginning of the 20th century. The features of development and formation of social activity of student youth at higher educational institutions in Ukraine in the context of socio-cultural, economic and political processes of the country have been analyzed. The essence and content of student social activities have been characterized. The main directions and forms of realization of students' social activities in practice of higher education have been determined.

Key words: social activities, student movement, students, social activity.

Початок ХХ ст. знаменувався вирішальним переходом студентського руху на новий етап. У цей період він пройшов певний еволюційний шлях від розрізнених виступів до потужного, масового руху, націленого на розв'язання демократичних завдань з чітко окресленими цілями, змістом та стратегією й став помітним явищем серед загальних громадських процесів країни. За доцільне вважаємо виділити основні ознаки студентського громадського руху 1900-1917 рр. Як показало вивчення історико-педагогічної літератури, студентський громадський рух характеризувався:

- антиурядовим характером – студентські виступи були спрямовані на протидію урядової політики в галузі вищої освіти, регулювання соціальних відносин в країні, прав та свобод громадян національне відродження;

- організованістю, масовістю та консолідацією сил – міцніли зв'язки між студентськими нелегальними організаціями різних навчальних закладів і міст;

- урізноманітненням форм протесту – студентські форми протесту були найрізноманітнішими – бойкот лекцій реакційних викладачів, студентські виступи та безлад, демонстрації, страйки, організовані акції у відповідь на конкретні суспільно-політичні події в країні, знаменні дати тощо;

- демократичністю – основна маса студентства була тісно пов'язана з так званими середніми прошарками суспільства, відображала у своїх виступах та діях боротьбу цих класів за демократичні свободи, їх соціальну природу, притаманні їх настрої та ідеали.

Зазначимо, що студентський рух мав неоднорідний характер, у його складі були представлені різних ідеологічні групи та течії. Аналіз та вивчення історико-педагогічної літератури дали змогу виділити основні складові громадського студентського руху періоду 1900-1917 рр.:

- напрям «академізму» – специфічна течія у студентському середовищі, прибічники якої проголосивши гасло «університет для науки», відстоювали ідеї утворення наукових, літературних, кооперативних організацій та товариств студентів, виступали проти об'єднань студентів за політичними ознаками. «Академісти» вважали страйки шкідливими для розвитку наукової та навчальної діяльності, розробляли власні методи боротьби з ними. Протистояння «академістів» та радикально налаштованої вишівської молоді призводило до значного розладу у студентському середовищі, зменшувало вплив радикального студентства та громадське життя. Однак, нерідко академічні організації допускали порушення свого статусу і навіть втручання в у політичне життя. У вищих навчальних закладах виникли студентські організації аполітичного спрямування. Їхні члени негативно ставились до політичної боротьби, виступали проти будь-яких об'єднань за політичними та національними ознаками, натомість відстоювали ідеї утворення кооперативних, наукових, літературних студентських організацій;

- напрям національного відродження – зростає чисельність українських студентських громад та земляцтв як осередків національного відродження. Національні молодіжні об'єднання прагнули до активної участі у громадському житті України, виступали за перебудову Російської держави у федеративну демократичну республіку з наданнями широких прав Україні. Їх діяльність носила переважно культурно-освітній характер: розповсюдження україномовних книжок і брошур, організація українських бібліотек-читалень, вшанування пам'яті видатних українських діячів, читання рефератів та доповідей з українознавчих питань;

- політичний напрям – чисельність масових студентських виступів зростала, вони набували дедалі більше політичного характеру.

На тлі інтенсивного піднесення суспільного життя постреволуційного періоду відбувалося значне пожвавлення громадської активності студентської молоді. Серед пріоритетних завдань, що стояли перед інститутом вищої освіти, була підготовка нової генерації спеціалістів, талановитих організаторів та керівників, «осіб, здатних

не тільки до формального та обмеженого виконання обов'язків, а й керівників господарського і культурного життя, здатних самостійно направити її на шлях досягнення цілей» [1].

Зазначимо, що політика партійно-радянського керівництва щодо вищої школи, студентської молоді мала зовні суперечливий характер. З одного боку пропагувалися ідеї формування нової, вільної людини, з іншого – виховання молодого покоління було осмислено, послідовно, чітко підпорядковано визначеній стратегії підготовки фахівців для радянської держави, ідеологічно зрілих, відданих справі.

Громадською діяльністю вважалася суспільно-корисна праця від імені будь-якої організації, доручення певної установи, яка містила ідеї колективізму. Зазначимо, що відвідування зібрань не вважалось громадською діяльністю. Складовими громадської діяльності мали стати самостійність та активна участь у житті населення [4, с. 7].

Мета громадської роботи полягала у всебічному розвитку та піднесенні суспільно-культурного рівня населення, розповсюдження ідей комунізму та залученні широких верств громадськості до роботи. Зокрема, про це йшлося у «Кодексі про народну освіту» (1922 р.), резолюції V Всесоюзної конференції ВЛКСМ від 30 березня 1927 р. «Про постановку масової культурно-виховної роботи серед молоді», які наголошували, що ця діяльність мала бути направлена на зв'язок з сучасним їй суспільно-політичним життям, роботою партії та комсомолу [2, с. 45].

Велику роль у виконанні політико-освітніх завдань відводилося профспілкам та студентським організаціям. Резолюції ЦКВКП (б) від 12 липня 1928 р. «Про громадсько-політичне виховання студентства» та від 30 серпня 1928 р. «Стан вузів України» наголошували на залучення молоді до роботи поза вишами, бажано на споріднених за фахом підприємствах та установах, участі у виробничих процесах та нарадах, що водночас не повинно було перешкоджати навчанню, особливо студентам старших курсів [3, с. 411].

Тому основними напрямками громадської діяльності визначалася як участь студентської молоді в адміністративно-організаторській, господарській, навчально-методологічній роботі вишу, так і у виконанні проектів культосвітнього спрямування, ліквідації неписьменства, шефської роботи.

Визнавалася й широко пропагандувалася активна громадська позиція студентської молоді лише в межах легалізованої діяльності студентських організацій, яка була визначена загальною політикою уряду в галузі вищої освіти та чітко структурована низкою нормативних документів. Згідно Положення про вищі навчальні заклади України 1922 року, студентські організації необхідно було створити при кожному інституті з метою «організованого задоволення матеріальних і культурних потреб студентів, сприяння відповідним органам управління Інституту».

Отже, громадська діяльність студентської молоді вищих навчальних закладів України на початку XX ст. сформувалась у потужний, організований рух з певною структурою, завданнями та напрямками діяльності.

Список використаних джерел

1. Временное Положение о Высших Учебных Заведениях УССР: Т.1: Временное Положение об институтах. / Наркомпрос УССР. – Х. : Б.и., 1922. – 42 с.
2. Комсомол и высшая школа [Text] : документы и материалы съездов, конференций, ЦК ВЛКСМ по работе вузовского комсомола (1918-1968 гг.). – М. : Молодая гвардия, 1968. – 271 с
3. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду 1917-1959 рр.: в 2 т. – Т.1. – 1917-червень 1941 рр. : збірник документів / Редкол. : відп. ред. О. І. Евсеев. – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1959. – 883 с.
4. Ряппо Я. П. Советская профессиональная школа: ее место и значение в системе просвещения и в нашем народном хозяйстве / Ян Петрович Ряппо. – Харьков : Госиздат Украины, 1926. – 97 с.

УДК: 37.013 (438)

**ДОСВІД «ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ» РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА:
НАУКОВЕ І ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ УКРАЇНИ**

С. Я. Когут, м. Львів

Акцентовано на вагомості дослідження становлення й розвитку «педагогіки праці» Республіки Польща. Зазначено, що теоретико-практичний досвід цієї субдисципліни, результати наукових досліджень мають безпосередній вплив на формування змісту підготовки фахівця нового покоління. Аналітичний огляд наукових праць з проблем «педагогіки праці» засвідчує перспективність досліджень у цій науковій площині з огляду пошуку відповідей на запитання щодо формування єдиного європейського простору професійної освіти, глобального ринку праці.

Ключові слова: Республіка Польща, педагогіка праці, професійна освіта, дослідження.

The article focuses on the importance of researches on becoming and development of pedagogy of labor in the Republic of Poland. It has been denoted that the theoretical and practical experience of this subdiscipline and the results of scientific researches influence the formation of the content of new generation specialists' training directly. The analytical review of scientific works on problems of pedagogy of labor affirms the potential of researches in the field in order to find answers to the questions concerning the formation of joint European space of professional education and global market of labor.

Key words: Republic of Poland, pedagogy of labor, professional education, researches.

Професійна освіта нині переживає не найкращі часи. Зважаючи на постійно зростаючі вимоги до якості підготовки фахівця, вищу освіту активно критикують працедавці, аналізують науковці, перманентно модернізують керівники різних ланок управління. Маємо можливість простежувати оновлення змісту професійної підготовки, активний розвиток сектора неформальної освіти і чи не найвагоміше – якісне видозмінення сутності, функціонального поля, зрештою місії педагогіки як науки, що є теоретико-методологічною основою освітньої діяльності. Вважаємо, що зміни реформаційного характеру варто здійснювати, беручи до уваги досвід країн,

що мали (мають) схожий глобальний характер проблем і вже запропонували шляхи їх розв'язання на певних етапах свого становлення.

З огляду на це науковий інтерес становить Республіка Польща. Одним із пріоритетних завдань у співпраці двох країн є сприяння розвитку людського капіталу і транскордонної інституціональної співпраці. У цьому контексті питанню якісної професійної підготовки фахівців, готових працювати на засадах європейських традицій, надається вагоме значення. З початку 2000-х років у вищій освіті Польщі інтенсифіковано процеси організаційного й теоретико-методологічного характеру. Як наслідок – запропоновано широкий спектр спеціалізацій у педагогічних науках (андрагогіка, анімація дозвілля, освіта дорослих, професійне консультування і особистий коучінг, професійне порадництво і підтримка сім'ї), проведення міждисциплінарних наукових досліджень, розвиток наукових шкіл, запровадження додаткових освітніх пропозицій вищих навчальних закладів освіти для охочих вчитися додатково.

З огляду на це актуальним стає питання про вивчення теоретико-методологічного підґрунтя професійної освіти, а саме «педагогіки праці» – субдисципліни, що досліджує особливості навчання людини професії й формування професійно й соціально важливих рис особистості для різних галузей промисловості, сільського господарства та сфери послуг, їхніх професійних компетенцій відповідно до сучасних вимог ринкової економіки. Вивчення й критичний аналіз дослідницького поля діяльності педагогіки праці Республіки Польща дасть змогу через порівняльний контекст осмислити реальний стан професійної освіти в Україні, простежити можливі ризики та шанси її розвитку, зважаючи на лавиноподібні тенденції глобалізації.

Виявлення закономірностей розвитку «педагогіки праці» створить умови для визначення ключових етапів у становленні й розвитку її як системи. Системи, що охоплює наукові дослідження, взаємозв'язки з іншими науками (психологією праці, філософією та медициною праці, антропологією, політичними та економічними науками), організацію ступеневої професійної підготовки, взаємозв'язки із сектором неформальної професійної освіти, з професійною педагогічною практикою, ринком праці, зрештою формуванням підґрунтя для педагогічної прогностики.

Особливу увагу приділено аналізу досліджень польських науковців у системі «людина–праця–виховання», а саме ставлення людини до праці, виховання до праці, виховання у праці, праця як діяльність (мотивація до праці; формування умінь розв'язувати завдання, пов'язані з працею, професійна освіта, професійний розвиток людини; професієзнавство, професійні характеристики тощо), понятійний апарат «педагогіки праці».

Основоположником, провідним фахівцем, розробником теоретико-методологічних засад «педагогіки праці», фундатором наукової школи «педагогіки праці» є проф. Тадеуш Новацький (Tadeusz Nowacki). Завдяки його працям, а також дослідженням його однодумців й послідовників (проф. Зігмунд Вятровський (Zygmunt Wiatrowski), проф. Станіслав Качор (Stanisław Kaczor) та ін.) було написано перші підручники з «педагогіки праці», започатковано вивчення теоретичних й практичних аспектів виховання через працю, професійного навчання,

професійної орієнтації, професійного консультування тощо. Педагогіка праці «є яскравим прикладом започаткування наукових досліджень і творення окремої дисципліни, покликаних потребами суспільної практики і життя» [1, с. 9–10].

З часу свого становлення «педагогіка праці» розвивалася як наука, як дисципліна і як спеціальність. Це зазначено в педагогічній енциклопедії ХХІ століття. По-перше, це наукова субдисципліна, предметом досліджень якої є праця людини, її багатоаспектні умови, соціальний і виховний вплив на особистість; важливе значення мають аспекти взаємозв'язків у площині людина–виховання–праця. Предмет «педагогіки праці» охоплює системи і предметно-змістові зв'язки, серед яких найвагомніше місце посідає проблема підготовки людини до професійної діяльності, а також проблема успішної та різнобічної ефективної участі людини у цій діяльності. По-друге, педагогіку праці потрібно розглядати і як педагогічну дисципліну, предметом зацікавлень якої є виховання через працю; загальнотехнічне навчання; професійна орієнтація, порадицтво і консультування; профільна освіта; професійне навчання і виховання; безперервне навчання працюючих та безробітних; освітні проблеми та проблеми гуманізації закладу праці [2, с. 197–198].

Сучасні дослідження з проблематики педагогіки праці Польщі багаті на аналітику, статистику, рефлексії щодо змісту професійної освіти, професійного консультування, функціонування людини у процесі праці, професійного розвитку, проблем адаптації людини до праці, комунікації у процесі праці, професійного вигорання тощо. Провідними науковцями у галузі педагогіки праці є Барбара Бараняк (Barbara Baraniak), Генріх Беднарчик (Henryk Bednarczyk), Іоланта Вільш (Jolanta Wilsz), Рішарда Герлах (Ryszarda Gerlach), Стефан Квятковський (Stefan Kwiatkowski) та ін.

Дослідження з педагогіки праці польські науковці здійснюють на засадах принципів історизму, полікультурності, системності, взаємозв'язку та взаємозумовленості соціокультурних явищ; поетапного розкриття сутності ідей педагогіки праці як субдисципліни, її впливу на систему освіти загалом та її професійну педагогічну складову; цілісного вивчення організації та здійснення професійної підготовки фахівців з наряду «педагогіка праці» — підготовка викладача нового покоління; прогностичного й синергетичного підходів для дослідження сучасних потреб ринку праці, його вимог до професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця, а відтак і викликів для теорії й практики педагогічної науки.

Вважаємо, що вивчення науково-практичного досвіду «педагогіки праці» Республіки Польща сприятиме не лише переосмисленню теоретико-методологічного підґрунтя професійної освіти, оновленню змісту професійної освіти, формуванню сучасних моделей здобуття професійної освіти в Україні, але і розвитку соціального партнерства між Україною та Польщею в умовах ринкової економіки.

Список використаних джерел

1. Nowacki Tadeusz. Pedagogika pracy – stan i perspektywy rozwoju / Tadeusz Nowacki // Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne / Wybrane problemy pedagogiki pracy / red. Z. Wiatrowski. – Bydgoszcz, 1982. – Z. 8. – S. 9–28.
2. Wiatrowski Z. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. Tadeusz Pilch. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Zak», 2004. – T. IV. – S. 197 – 198.

УДК [371.671:741](09)(477)

ВИМОГИ ДО ІЛЮСТРАТИВНОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Г. В. Литовченко, м. Харків

Автором виділено та класифіковано вимоги до ілюстрування шкільного підручника із образотворчого мистецтва. Розкрито поняття «ілюстрація» та «ілюстративність» видання. Доведено вагомість ілюстративного наповнення в межах навчального предмета «образотворче мистецтво», важливість його відповідності специфіці предмета.

Ключові слова: ілюстрація, ілюстративний матеріал, навчальна література, мистецтво, зміст, навчальні плани, педагогічна думка.

The requirements for illustration of school textbooks on Fine Art have been clarified in the article. The essence of the concepts of “illustration” and “illustrations in the publication” has been defined. The significance of illustrative content in such school subject as Fine Art and the importance of its compliance with the specificity of the subject have been proved.

Key words: illustration, illustrative material, educational literature, art, content, curricula, pedagogical thought.

Наразі перед науковцями та педагогами постає питання створення якісних підручників з мистецьких дисциплін. Новітній підручник з інтегрованого курсу «Мистецтво» має відповідати вимогам навчальної програми, враховувати основні функції мистецтва (естетичну, навчально-пізнавальну, духовно-виховну, комунікативну, емоційно-терапевтичну) та загальну мету шкільної освіти. Однією із його вагомих складових має стати ілюстративне наповнення.

Відповідно до наказу Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» ілюстративність видання – це ступінь насиченості видання ілюстраціями. Ілюстрація – це зображення, яке доповнює, пояснює чи прикрашає текст видання. Ілюстраціями можуть бути сюжетні, наочні й науково-прикладні малюнки, креслення, карти, схеми, діаграми, фотоілюстрації [1, с.165-169]

На думку О. Просіної, ілюстративне наповнення шкільного підручника в комплексі з іншими його структурними компонентами є основним важелем впливу на вирішення навчальних та виховних завдань [2, с.121-124]. Щодо функціональності ілюстративного наповнення підручників наголошує і В. Сивоглазов [6], яка підкреслює, що ілюстрації впливають на формування та засвоєння наукових понять; сприяють розвитку спостережливості та активізації пізнавальної діяльності. На думку О. Хелстовської ілюстративний матеріал підручника має повноцінно реалізувати триєдину мету уроку: навчальну, розвивальну та виховну [7]. «Ілюстративний матеріал підручників із мистецтва виконує важливі функції, активізує зоровий аналізатор учнів, сприяє розумінню матеріалу, підсилює емоційне сприйняття», – зазначала О. Просіна [2, с. 123].

Зважаючи на низку функцій ілюстративності підручника, як одного з компонентів його змісту, нагальним постає питання розгляду вимог до ілюстрацій

при укладанні підручника з образотворчого мистецтва як складової дисципліни інтегрованого курсу «Мистецтво». Пропонуємо класифікувати вимоги до ілюстративності шкільного підручника з образотворчого мистецтва, узгоджуючи із загальними вимогами санітарно-гігієнічними, дидактичними та естетичними.

Відповідно до **санітарно-гігієнічних вимог**, що ґрунтуються на нормативних міністерських документах (наказ Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей») значна увага приділяється кольорам ілюстрацій шкільного підручника з образотворчого мистецтва та наголошується на загальних вимогах до друку ілюстрацій (вони мають бути надрукованими на якісному папері, призначеному лише для друкування книжкових видань, а саме офсетному, друкарському, книжково-журнальному). Окрім того, акцентується увага на відповідності ілюстрацій віку школярів.

Зважаючи на санітарні вимоги до шкільного підручника, автор посібника «Основи педагогічної ергономіки», Н. Карапузова зазначає, що ілюстрації до підручника мають виконувати допоміжну функцію у процесі розкриття матеріалу; узгоджуватися зі змістом підручника, його композицією, розмірами та якістю; відповідати рівню підготовки та віковим особливостям учнів [3, с. 167].

Дидактичні вимоги до ілюстративного матеріалу поділяються на загальні й спеціальні. До загальних належать такі: науковість, інформативність, повнота відображення змісту, тематична взаємопов'язаність, естетична цінність. Спеціальні визначають характер зображень у підручнику з урахуванням типу навчального предмета, концепції конкретного підручника, вікових особливостей учнів, вимог навчальної програми тощо. Зазначимо, що спеціальна дидактична складова у чинних підручниках з образотворчого мистецтва реалізується через взаємодію учнів з репродукціями творів різних видів мистецтва. Водночас репродукції мистецьких шедеврів, фотографії, педагогічні малюнки, ритмічні схеми-партитури є суттєвим джерелом художньої інформації. Так для учнів початкової ланки освіти ілюстративний матеріал має бути представлений репродукціями творів майстрів живопису, графіки, дизайну, світлинами архітектурних споруд та скульптур, творами народного мистецтва, прикладами дитячих робіт. Однак, на наш погляд, їх кількість не повинна переобтяжувати школярів. Для учнів середньої ланки освіти у порівнянні з початковою ланкою варто збільшити кількість дидактичного ілюстративного матеріалу, зважаючи на особливості сприйняття дітей різного шкільного віку.

Вважаємо за доречне акцентувати увагу на **естетичних вимогах**. Дизайн підручника, який гарно ілюстрований, допомагає школярам орієнтуватись у його розділах і рубриках, типах завдань. Доречно, щоб ілюстративний ряд був розміщений цікаво та гармонійно: поєднував різні типи зображень (картинка-стрічка, текстова ілюстрація) форм, ілюстрацій та кольорів. Водночас, логічно розміщені кольорові ілюстрації сприяють розвитку культури естетичного сприймання, смаку, художнього мислення. З огляду на це, ілюстрації мають бути високохудожніми та привабливими для учнів.

Зазначимо, що окрім естетичної функції, ілюстрації підручника виконують й методичну: оформлення тематичних заставок, колонтитулів та колонцифр, що сприяє ліпшому усвідомленню та закріпленню навчального матеріалу.

Ілюстративний матеріал підручника з образотворчого мистецтва є важливим засобом сприйняття навчального матеріалу, проте, на думку провідних дидактів, не може виступати відокремлено від текстової складової. Так, В. Лозова та Г. Троцько називають ілюстрацію «допоміжним методом», що забезпечує набуття знань учнями шляхом поєднання його зі словесним супроводом (методом) [5, с. 322]. Цю думку поділяє і В. Кришмарел. На переконання дослідниці, «ефективне використання ілюстративного матеріалу може бути лише за умови дотримання таких умов: усвідомлення учнями зв'язку між текстовою інформацією та зображенням та ознайомлення учнів зі змістом кінцевої мети через постановку вихідної задачі по вивченню зображення» [4, с. 344].

Таким чином, урахування нормативних, санітано-гігієнічних, дидактичних та естетичних вимог до ілюстративного наповнення шкільного підручника є одним із пріоритетних напрямів на шляху створення якісних підручників з образотворчого мистецтва для школярів; сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; стимулює учнів до розвитку творчих здібностей; пожвавлює інтерес до мистецтва в цілому.

Список використаних джерел

1. Видання для дітей. Поліграфічне виконання : ДСТУ 29-62002. – [Чинний від 2002–08–01] – Режим доступу : <http://www.chytomo.com/standards/vydannya-dlya-ditey-polihrafichne-29-62002>
2. Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. О. М. Топузова. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.
3. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки [Текст]: навч. пос. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помогайбо. – К.: Академвидав, 2012. – 192 с.
4. Кришмарел В. Ю. До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування / В. Ю. Кришмарел // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 341-349.
5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : «ОВС», 2002. – 400 с.
6. Сивоглазов В. И. Педагогические условия использования иллюстраций учебника для развития мышления учащихся 5-8 классов: На материале биологии и естествознания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сивоглазов В. И. – М., 2000. – 22 с.
7. Хелстовська О. О. Використання ілюстративного матеріалу на уроках мови та літератури / О. О. Хелстовська // Таврійський вісник освіти. – 2014. – №1(1). – С. 250-259.

УДК 37.014:37.018.32(091)

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ (1920-1930 рр.)

С. Є. Лупаренко, м. Харків

У роботі розкрито освітню діяльність сільськогосподарської школи при Охтирському дитячому містечку, Богодухівської та Вовчанської сільськогосподарських шкіл. Охарактеризовані їх мета (виховання корисного, здорового, працездатного члена суспільства, який має організаторські навички і проникнутий громадськими інститутами, умілого знавця, техника, агронома) і структура. Визначені форми організації та методи навчання, особливості здійснення просвітньої роботи в сільськогосподарських школах.

Ключові слова: сільськогосподарська школа, освітня діяльність, діти, форми організації навчання, методи навчання, просвітня робота.

This work has revealed the educational activity of an agricultural school at Okhtyrka children's town, Bogodukhiv and Vovchansk agricultural schools. The purpose and the structure of agricultural schools have been characterized. The purpose was upbringing the helpful, healthy, active working person who has managerial skills, cooperates with public institutions and who is a skilled expert, technician and agriculturist. The organizational forms and methods of education, the peculiarities of realization of educational work have been determined.

Key words: agricultural schools, educational activity, children, organizational forms of training, methods of education, educational work.

Характерними особливостями періоду 1920-1930 рр. було зростання кількості безпритульних дітей, складні соціально-економічні умови життя населення, держави й дитячих закладів, що зумовлювалося безробіттям, низьким матеріальним рівнем існування багатьох сімей, недоступністю системи освіти для певної частини дітей, наслідками війни та економічної політики, соціально-психологічним кліматом перехідного періоду тощо. У надзвичайно складних умовах здійснювалися пошуки шляхів покращення стану безпритульних дітей, докладалися колосальні зусилля, аби змінити, поліпшити цю ситуацію.

З огляду на це, урядом було прийняте рішення про запровадження системи соціального виховання, яка мала на меті замінити сімейне виховання і здійснити «організацію» дитинства. Це спричинило зміну парадигми освіти (від дитини як центру педагогічного процесу освіта перейшла до висунення на передній план оточення), розвиток дитячого і молодіжного руху, активну діяльність держави і громадськості з організації дитячого дозвілля та значне поширення державних дитячих закладів. Одними із таких закладів, що діяли в системі соціального виховання, були сільськогосподарські школи (агрошколи), які своєю діяльністю розв'язували низку проблем держави: надавали притулок бездоглядним дітям, забезпечували їх освітою та доглядом; сприяли поширенню комуністичної ідеології серед молодого покоління; зменшували державні витрати на забезпечення дітей (адже сільськогосподарські школи знаходилися переважно на самозабезпеченні).

Основною метою агрошколи було виховання корисного, здорового, працездатного члену суспільства, який має організаторські навички і проникнутий громадськими інститутами, умілого знавця, техника, агронома [1].

До структури агрошколи входили різні комісії, зокрема: [1]: господарча (здійснювала облік обладнання будинку, керувала ремонтом, розподіляла дітей, які щойно прибули; організовувала роботу в їдальні); санітарна (стежила за гігієною колективу, чистотою приміщень, одягу, тіла, організовувала проведення медоглядів); шкільна (готувала загальні збори, складала характеристики на дітей, брала участь у роботі педагогічної ради); будинкова (відала роботою в їдальні, розподілом одягу, взуття й обладнання дітей); трудова (вела облік відвідування занять, організовувала розподіл робочої сили за видами праці з урахуванням віку дітей та їхньої черги); культурна (займалася проведенням гурткової та культурно-просвітньої роботи).

Як правило, тривалість навчання в сільськогосподарських школах була 3 роки (зазвичай приймали підлітків віком від 13 років).

Навчальні плани агрошкіл містили загальноосвітні (українська мова, російська мова, математика, суспільствознавство, економічна географія, гігієна і фізкультура, графічна грамота), загальнотехнічні (фізика з метеорологією, хімія з мінералогією, ботаніка з фітопатологією, геодезія та креслення, зоологія з ентомологією) і фахові дисципліни (рослинознавство з насінництвом, сільськогосподарські машини та будинки, зоотехніка, сільськогосподарська економія з організацією господарства, кооперація та колективізація).

Навчально-практичні заняття передбачали роботу в кабінетах, клубі, на складі, здійснення ремонту, самостійну проробку певної побутової проблеми, результати чого демонструвались іншим учням і педагогам.

У сільськогосподарських школах використовувалися такі форми навчання, як: лекції (розкривалися практичні моменти сільськогосподарської роботи, умови її здійснення); практикуми (включали вправи і практичні роботи на полях, у кабінетах, лабораторіях, парниках); семінари. Основними були групові (переважно ланкові), а також масові й індивідуальні заняття.

Серед методів навчання найпоширенішими були [1; 2; 3]:

- активно трудовий (учні набували знання під час виконання своїх робіт і чергувань);
- екскурсійно-наочний (так, уся група йшла до поля, лука, саду, городу, заводу, сільськогосподарських товариств і безпосередньо знайомила з улаштуванням приміщень, якістю кормів, їх зберіганням, підготовкою ґрунту, перевіркою сіялок, посівом, зростанням, доглядом, збиранням сільськогосподарських рослин, переробкою сільськогосподарських продуктів на заводах, організацією сільськогосподарських колективів, їхньою роботою);
- лабораторно-ланковий (матеріал з окремих питань і дисциплін пророблявся учнями самостійно в ланках, потім за вибором викладача один учень із ланки робив доповідь. Під час доповідей виявлялися помилки, які могли допустити учні ланки, уточнювалися деталі, розкривалися складні і незрозумілі моменти, робилися висновки з тим, аби всі учні курсу добре опанували цей матеріал);

- наочні (збирання і розбирання машин, налагоджування їх для роботи, підготовка кормів, підрізання дерев);
- словесні (лекції, бесіди, конспектування).

Перевірка знань проводилася шляхом словесних відповідей, письмових робіт, доповідей у школі, селах тощо. Результатами такої перевірки знань було те, що контроль витримували близько 88 % учнів.

Просвітня робота в сільськогосподарських школах передбачала проведення учнями та персоналом шкіл агітаційної пропаганди серед населення та участь у роботі різних установ, державних органів і організацій.

Так, учні агрошкіл розбивалися на гуртки і проводили в селах доповіді (з питань годування, утримання й догляду за сільськогосподарськими тваринами, кормодобування, вирощування молодняка, розведення і покращення місцевого тваринництва, його значення в сільському господарстві тощо), вистави і концерти, передавали сортове насіння селянам, надавали поради з ведення господарства, організували сільськогосподарські курси, гуртки [3].

Окрім того, співробітники й учні агрошкіл брали участь у роботі різних організацій, державних органів. Наприклад, учні Вовчанської агрошколи співпрацювали з комітетами незаможних селян; представники школи брали участь у роботі Вовчанського районного виконкому, Вовчанського фабрично-заводського учнівства, Харківської сільськогосподарської досвідної станції, кооперативних установ, нарадах, що проводилися цими установами, організації та проведенні сільськогосподарських виставок, конкурсах, заходах по боротьбі зі шкідниками тощо. Фахівці школи відвідували Харківську сільськогосподарську досвідну станцію, стежили за її поточними роботами, отримували інструкції і насіння. У свою чергу, працівники станції брали участь у проведенні випускних іспитів і запрошували учнів на роботу до станції [3].

Отже, сільськогосподарські школи спрямовувалися на виховання здорового, працездатного члена суспільства, умілого знавця, техника, агронома, робили значний внесок у розв'язання питання дитячої безпритульності та бездоглядності. Завдяки використанню різноманітних форм і методів навчання в агрошколах здійснювалася ефективна освітня діяльність, що передбачала навчально-виховну роботу серед учнів та просвітню роботу з населенням.

Список використаних джерел

1. Державний архів Харківської області (ДАХО). Фонд Р 858 – Харьковская Окружная Инспектура Народного Образования. 1923-1930 гг. Оп. 2, дело 18 – Материалы о деятельности сельскохозяйственной школы при Ахтырском детском городке. 1924-1926 гг. – 62 л.
2. ДАХО. Фонд Р 858. Оп. 2, дело 19 – Материалы о деятельности Богодуховской сельскохозяйственной школы. 1925-1926 гг. – 32 л.
3. ДАХО. Фонд Р 858. Оп. 2, дело 20 – Материалы о деятельности Волчанской сельскохозяйственной школы. 1924-1926 г. – 47 л.

УДК[378.147:5](477)«19/20»

**ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНИМ
ГРАФІКОМ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ
ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

М. Е. Пісоцька, м. Харків

Автором проаналізовані матеріали, що стосуються навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних інститутів України за індивідуальним графіком, починаючи з другої половини ХХ століття. Підкреслені роки введення в практику педагогічних ВНЗ УРСР даної форми навчання. Розглянуті: контингент студентів, яким дозволялося навчатися за індивідуальним графіком; недоліки в його організації та шляхи їх подолання; методика організації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей за індивідуальним графіком.

Ключові слова: *індивідуальний графік навчання, педагогічні інститути України, природничо-математичні спеціальності, індивідуальна траєкторія навчання.*

The work depicts the result of analysis of the materials related to teaching students of natural and mathematical specialties on individual schedule at Ukrainian pedagogical institutions, starting from the second half of the 20th century. The years of introduction of this form of training into pedagogical universities in Ukrainian SSR have been determined. The contingent of students who were allowed to learn on individual schedule, the deficiencies in organization of it and the ways to overcome these deficiencies, the technique of organization of teaching students of natural and mathematical specialties on individual schedule have been revealed.

Key words: *individual training schedule, pedagogical institutions in Ukraine, natural and mathematical specialties, individual learning path.*

Історіографічний пошук засвідчує, що навчання студентів природничо-математичних спеціальностей за індивідуальним графіком було введено в практику Ніжинського, Одеського, Чернігівського та інших педагогічних ВНЗ УРСР у 60-ті роки ХХ століття [12, арк. 83; 11, арк.159]. Підкреслимо, що на індивідуальний навчальний графік у ці роки переводили найбільш здібних студентів старших курсів [12, арк. 83]. Згодом, ураховуючи скрутне матеріальне становище (необхідність працювати), сімейні обставини студентів, дозволяли навчатися за індивідуальним графіком студентам 2 курсу, а також тим, успішність яких бажала бути кращою [1, арк. 13]. Зазначимо, що в організації навчання студентів за індивідуальним графіком у 90-ті роки були певні недоліки. А саме: з боку викладачів – затягнення у часі складання планів, формальний підхід до формулювання завдань, відсторонення від контролю; з боку студентів – неповне виконання плану [1, арк. 13]. Хоча основна частина студентів вважала зайняті позиції [5, арк. 223], студенти із слабкою успішністю мали проблеми на сесії [7, арк. 26], погано складали державні спити [8, арк. 17]. Для подолання недоліків організації навчання студентів за індивідуальним графіком у цей час викладачі пропонували: індивідуальні графіки

оформлювати на протязі двох тижнів з початку семестру [2, арк. 18]; посилити принциповість у вирішенні питання про дозвіл на навчання студентів за індивідуальним графіком; підвищити відповідальність за визначення завдань та здійснення контролю [1, арк. 13]; вести журнал для контролю за студентами, що працювали за індивідуальним графіком [3, арк. 6]; знімати студента з індивідуального графіка навчання при невиконанні навчального плану протягом місяця [2, арк. 18]; у перспективі перейти на роботу за індивідуальними графіками зі студентами, які навчаються добре та відмінно й виконують експериментальні роботи [6, арк. 31].

Розглянемо досвід викладачів щодо методики роботи із студентами за індивідуальним графіком. Так, наприкінці 80-х років викладачі математичних дисциплін Миколаївського педагогічного інституту ім. В. Г. Белінського навчання студентів за індивідуальним графіком називали «методом модулів» та визначали як один із варіантів їхнього індивідуалізованого самонавчання. Для його проведення, після вивчення індивідуальних особливостей, студенту надавали «модуль» (курс лекцій, запитання для самоперевірки, методичні рекомендації до розв'язання типових та найбільш складних задач, завдання для самостійного виконання, завдання підвищеної складності), а також планували (студент разом із викладачем), залежно від обсягу і ступеня складності завдань, графік консультацій та складання заліків за певними розділами (з оцінкою) [9, с.70]. Викладачі до вивчення наступного «модуля» допускали студентів після успішного складання попереднього (з оцінкою не менше, ніж на «добре») [Там само, с. 71].

Викладачі кафедри хімії Харківського педуніверситету доц. К. В. Курко, доц. Г. М. Ярмоленко у 90-ті роки практикували попереднє надання за довгий строк методичних матеріалів для підготовки до занять (текстів лекцій, методичних розробок); індивідуальні консультації; надання можливості працювати на практичних заняттях з будь-якою підгрупою, створення мобільних груп (2-4 студенти) для відпрацювання практичних занять, пов'язаних з експериментом [4, арк. 13].

У 2000-ті роки від викладачів кафедри хімії студенти одержували папку навчально-методичного комплексу: робочу програму конкретної дисципліни, методичні розробки до конкретних тем з переліком літератури, робочий тематичний план лабораторних занять, творчі завдання. Індивідуальний графік передбачав різні види індивідуальної роботи (складання опорних схем, виконання тестових завдань, набору розрахункових, експериментальних задач різного рівня складності), що були націлені на засвоєння основоположних питань конкретної хімічної дисципліни. Під керівництвом викладачів студенти складали плани-графіки, які містили теми, терміни їх засвоєння, терміни контролю, здачі «допуска» та виконання лабораторних робіт, графік індивідуальних консультацій [6, арк. 31-32]. А в Уманському педуніверситеті для студентів, які навчалися на стаціонарній формі навчання за індивідуальним графіком, у передбачені деканатом дні організовувалися консульт-пункти, на яких вони отримували необхідну консультацію, відпрацьовували пропущений навчальний матеріал, теми для самостійної роботи, здавали контрольні роботи, ІНДЗ тощо. Індивідуальна траєкторія вивчення курсу (види та терміни здійснення контролю щодо вивчення даної дисципліни студентом),

підлягав подальшому зміненню студентом в залежності від його здібностей, індивідуальних можливостей щодо виконання навчального навантаження[10, с.108-109].

Список використаних джерел

1. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 60. «Протоколи №1-9 засідань Совета физико-математического факультета и документы к ним. 30 августа 1995 г. –23 июня 1996 г.». –16 арк.
2. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 64. «Протоколы заседаний Совета естественного факультета и документы к ним. 5 августа 1995 г. – 26 июля 1996 г.» – 24 арк.
3. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 113. «Протоколы заседаний Совета естественного факультета и документы к ним. 12 сентября 1996 г. – 18 июня 1997 г.». – 19 арк.
4. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 116. «Протоколы № 1-20 заседаний сектора химии и документы к ним». – 26 арк.
5. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 148. «Протоколы №№ 1-44 заседаний исполнительного совета университета и документы к ним. 8 сентября 1997 г. – 25 августа 1998 г.»–274 л.
6. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 329. «Протоколы № 1-17 заседаний кафедры химии та документы до них. 4 вересня 2001 р. – 27 червня 2002 р.»– 51 арк.
7. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 398. «Протоколы № 1-10 заседаний кафедры математики та документы до них. 30 серпня 2002 р. – 20 травня 2003 р.» – 41 арк.
8. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Од. зб. 635. «Протоколы № 1-16 заседаний кафедры химии и документы к ним. 29 августа 1990 г. – 26 мая 1991 г.». – 66 арк.
9. Васільєва Т. В. Керована академічна самостійність / Т. В. Васільєва // Радянська школа. – 1989. - №12. –С.68-71.
10. Годованюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі : Монографія / Т. Л. Годованюк. – К. : НПУ імені Драгоманова, 2010. –160 с.
11. Державний архів Одеської області (ДАОО). Фонд Р-6570 Одесский государственный педагогический институт им. К.Д. Ушинского. Оп.1. Од. зб. 666. «Протоколы заседаний Совета института с.№1 по №13. Начато: 4 сентября 1967 г. Окончено: 3 августа 1968 г.» – 230 арк.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). Фонд Ф-166. Міністерство освіти УРСР. Оп. 15 Од. зб. 4164. «Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних вузів УРСР за 1963-1964 навчальний рік». – 110 арк.

УДК: 378.147: 37.011.3 - 051

ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК РУШІЙНА СИЛА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

І. В. Радченя, м. Харків

У тезах проаналізовано життєвотворчий потенціал майбутнього вчителя як рушійної сили розвитку педагогічної науки. Розглянуто сутність понять «розвиток» та «життєвотворчий потенціал». Великого значення набуває формування життєвотворчого потенціалу в процесі підготовки майбутніх учителів, тому висуваються певні вимоги до майбутніх педагогів. Звернено увагу на

завдання викладачів педагогічних ВНЗ, які готують майбутніх спеціалістів, що вміло володітимуть життєвотворчим потенціалом та застосовуватимуть його у своїй практичній діяльності.

Ключові слова: життєвотворчий потенціал, майбутній учитель, розвиток, підготовка, формування.

The article depicts future teacher's life creating potential as a motivating force for pedagogical science development. The essence of the concepts of «development» and «life creating potential» has been defined. The formation of life creating potential in the process of future teachers' training is of great importance, therefore, specific requirements for future teachers are put forward. The attention in the article has been given to the tasks to teachers of the higher pedagogical establishments, as they train future professionals to expertly use their life creating potential and apply it in their practical activities.

Key words: life creative potential, future teacher, development, training, formation.

Характерною ознакою інтенсивності інноваційних процесів в українській освіті є розробка та впровадження фахівцями новаторських педагогічних концепцій, технологій та програм, спрямованих на вдосконалення ключових характеристик навчально-виховного процесу й задоволення актуальних потреб кожної особистості в процесі її життєвого становлення. Однією з перспективних освітніх концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного й готового до його проектування та успішного здійснення. У центрі педагогіки життєтворчості – питання розробки та реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики. Але подальший розвиток наукової концепції педагогіки життєтворчості особистості гальмується недостатньою дослідженістю життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя, відсутністю цілісного бачення його глибоких зв'язків з ідеями класиків української педагогіки, які протягом століть боролися за створення нової школи на основі творчості та зв'язку освіти з життям.

Науковці розглядали лише окремі аспекти історико-педагогічних засад педагогіки життєтворчості: виникнення її ідей в українській освіті (О. Джура, І. Єрмаков, В. Нечипоренко), зокрема в науково-педагогічній спадщині Г. Сковороди (А. Мудрик), О. Корфа (В. Ницета), В. Сухомлинського (С. Вітвицька), а зовсім не приділяли уваги життєвотворчому потенціалу майбутнього вчителя як рушійній силі розвитку педагогічної науки.

Спочатку хотілося б звернути увагу на поняття «розвиток», яке стосується саме педагогічної науки. Розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного. Оскільки розвиток – це процес, то він, як і будь-який розвиток, має рушійну силу. Рушійною силою процесу розвитку є результат суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини — з одного боку та наявним рівнем фізичного, психічного і соціального розвитку — з другого. Рушійна сила проявляється в підвищенні фізичної й соціально-психічної

активності особистості, яка спрямована на розвиток системи якостей, необхідних для задоволення певних потреб [2, с. 19].

Поняття «життєвотворчий потенціал» є містким й інтеграційним утворенням, яке формується на підставі тісного впливу і взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Це певна інтелектуальна структура, яка складається із сукупності психічних процесів, якостей та здібностей особистості, що реалізуються у процесі життєвої творчості. Особливого значення набуває формування життєвотворчого потенціалу в процесі підготовки майбутніх учителів.

Майбутній педагог має використовувати різноманітні моделі навчальної програми, оновлювати знання з предметів, опановувати найновіші підходи до навчання і викладання. Учитель-професіонал є реальним суб'єктом педагогічної діяльності. Він уміє будувати розвивальні педагогічні ситуації, а не просто ставити і вирішувати дидактичні завдання.

У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватися до швидких соціально-економічних змін, тому формування у людини творчого ставлення до навколишнього світу і його пізнання, а разом із тим і пізнання себе у світі, визначення власної життєвої позиції є надзвичайно важливим [1, с. 6].

Завдання викладачів педагогічних ВНЗ – розширити знання з педагогіки і психології та вдосконалити професійні вміння, створити інноваційний простір для формування активної та творчої особистості, яка володіє життєвотворчим потенціалом, що є необхідним для самовизначення та успішної самореалізації.

Потреба суспільства в школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів. Зараз вважають, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів або окремі складники педагогічного процесу, що дають змогу ефективно вирішувати завдання розвитку й саморозвитку творчої особистості.

Отже, майбутній учитель повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, розвивати професійні вміння, допомагати своїм вихованцям відкривати власний життєвотворчий потенціал.

Водночас треба мати на увазі, що сучасні глобалізаційні процеси визначають нові аспекти фахової підготовки майбутніх учителів, яким доведеться працювати в складних умовах взаємопроникнення не тільки наукових знань, передових технологій, але й культур.

Таким чином, життєвотворчий потенціал майбутнього вчителя є рушійною силою розвитку педагогічної науки. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість теми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Список використаних джерел

1. Гекало Л. Розвиток творчого потенціалу педагога / Л. Гекало // Початкова освіта. – 2014. – № 10. – С. 5 – 8.
2. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посібник для вузів / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 312 с.

УДК 378.147:656.61.071.1-056.87

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

М. В. Сотер, м. Харків

Автором розкрито сутність понять «міжкультурні відмінності», «культурна соціалізація особистості», «лінгвокультурна ідентичність», «акультурація», «адаптація», «міжкультурна трансформація особистості», «соціокультурні трансформації особистості». Виокремлено умови успішної адаптації особистості до міжкультурної комунікації в інокультурному середовищі.

Ключові слова: *міжкультурні відмінності, культурна соціалізація особистості, лінгвокультурна ідентичність, акультурація, адаптація, міжкультурна трансформація особистості.*

The essence of the concepts «intercultural differences», «cultural socialization of personality», «cultural and linguistic identity», «acculturation», «adaptation», «intercultural transformation of personality» has been examined. The conditions of person's successful adaptation to intercultural communication in a new cultural environment have been pointed out.

Key words: *intercultural differences, cultural socialization of personality, cultural and linguistic identity, aculturation, adaptation, intercultural transformation of personality.*

Міжкультурна комунікація в сучасному глобалізованому світі виступає важливою ланкою процесу міжкультурної взаємодії. Ключову роль даний процес відіграє й у процесі налагодження міжнародних професійних контактів.

Цілком очевидно, що міжнародна професійна мобільність відкриває широкі перспективи для майбутніх фахівців і одночасно ставить нові завдання перед вищою школою. Стрижневою вимогою до підготовки спеціалістів в умовах міжнародної професійної взаємодії, окрім ґрунтовної фахової підготовки, є знання іноземної мови, уміння активно спілкуватися й співпрацювати з представниками інших країн, соціальних та професійних груп. Більш того, унаслідок міжкультурних відмінностей, тобто «розбіжності елементів (культурних смислів) рідної та чужої культур» [1, с. 34], що проявляються у процесі міжкультурної комунікації, виникає потреба формування широкого спектра світоглядних знань і уявлень, необхідних для спілкування із закордонним партнером, адаптації до інокультурного середовища.

Як відомо, процес занурення в інокультурне оточення у процесі професійної мобільності в більшості випадків проходить без будь-якої попередньої підготовки, спрямованої на подальшу ефективність взаємодії з іноземними колегами. Разом з тим, процес культурної соціалізації особистості достатньо складний і багатогранний. Зауважимо, що культурна соціалізація особистості – це «процес входження людини у чуже суспільство, набуття нового досвіду, необхідного для виконання соціальних ролей у новій національній лінгвокультурній спільності» [1, с. 160].

Як показує практичний досвід, навіть за найбільш сприятливих умов перебігу міжкультурної комунікації, у фахівців закордоном можуть виникнути складнощі й

напруженість при спілкуванні та взаємодії з представниками, колегами з інших країн, що безпосередньо впливає й позначається на професійній діяльності.

О. Садохін зазначає, що процесу комунікації у всіх її проявах властива двозначність і деяка неясність [5, с. 85], що так чи інакше може викликати непорозуміння. До того ж автор зазначає, що в рідній культурі їх рівень скорочується за допомогою стандартних способів і можливостей передбачення. Так, наприклад, притаманні співрозмовникам, які належать до однієї культури, невербальні коди (жести, рухи, голосові ефекти тощо) трактуються й інтерпретуються значно простіше, адже є ймовірність припущення їх значення. Тоді як у спілкуванні з представниками інших культур вони можуть спричинити непорозуміння, оскільки навіть найбільш прості і часто вживані коди можуть мати суттєво різні значення.

Зміни особистості унаслідок контакту з іншими культурами отримали назву «акультурація». Услід за Дж. Беррі підкреслимо той факт, що акультурація з'являється тоді, коли групи індивідів з різних культур вступають у безпосередній тривалий контакт, наслідками якого є зміни елементів вихідної культури однієї або обох груп [7]. Результати акультурації виявляються в адаптації до життєдіяльності в чужій культурі.

В. Тамарін справедливо зауважив, що основною метою процесу адаптації є мінімізація некомфортних для особистості умов [4, с. 9]. Вивчаючи проблему адаптації, У. Томас та Ф. Знанецький стверджували, що процес адаптації людини має соціальну сутність [8]. При цьому її ефективність оцінюється через рівень пристосування особистості до норм і правил поведінки в конкретному середовищі. Успішно пройдений процес адаптації створює передумови для подальшого її інтегрування. Таким чином, продуктивна адаптація означає, що особистість, з одного боку, зберігає власну культурну ідентичність, а з іншого – оволодіває культурою інших народів.

На думку німецького культуролога Р. Ауернхаймера, підготовку до міжкультурної взаємодії слід починати із самоаналізу і критичної саморефлексії [6]. На початковій стадії має бути вихована готовність визнавати відмінності між людьми, яка пізніше має розвинути у здатність до міжкультурного розуміння і діалогу.

Адаптацію, як правило, розглядають у двох аспектах – психологічному і соціокультурному [5, с. 149]. Психологічна адаптація – це досягнення психологічного задоволення в межах нової культури, що виражається в доброму самопочутті, психологічному здоров'ї, а також чітко і ясно сформованому почутті лінгвокультурної ідентичності, «приналежності до певної національної культури й мови» [1, с. 63]. Соціокультурна адаптація полягає в умінні вільно орієнтуватися в новій культурі і суспільстві, вирішувати повсякденні проблеми як побутового, так і професійного характеру. У процесі міжкультурної комунікації, у тому числі й професійної, представники різних національних лінгвокультурних спільнот мають трансформуватись соціокультурно, тобто виявляти такі характерні риси, як відкритість, свобода від упереджень, терпимість, готовність до активного

спілкування з людьми іншої культури, мати сформоване уявлення про різноманіття культур у світі та позитивно ставитись до культурних відмінностей.

Разом з тим, адаптація в новому культурному середовищі не означає копіювання нових культурних норм, а орієнтована на розуміння інокультурних цінностей, духовне збагачення і розвиток особистості, а, отже, її трансформація. А. Солодка підкреслює, що у процесі соціокультурних трансформацій особистості, «окрім поверхневих зовнішніх змін, відбуваються і якісні, які пов'язані з ефектом занурення в іншу культуру» [3, с. 194]. Підкреслимо, що термін «міжкультурна трансформація особистості» – це «суттєва зміна світогляду, рівнів мовної, культурної і комунікативної компетенцій особистості під впливом знайомства з іншою культурою, участі у міжкультурній комунікації з використанням нового культурного та комунікативного досвіду» [1, с. 175-176]. Можемо констатувати, що саме в результаті адаптації відбувається соціокультурні трансформації особистості.

Беручи до уваги теоретичні та практичні результати сучасних наукових розвідок [2; 3; 5], вважаємо за доцільне виокремити загальні умови, які сприятимуть підготовці до успішної адаптації особистості до міжкультурної комунікації в інокультурному середовищі, у тому числі й під час професійної взаємодії, й дозволять зменшити ризик виникнення непорозумінь, конфліктних ситуацій, а, відтак, слугуватимуть підґрунтям для соціокультурних трансформацій особистості. Концентрація зусиль вищої освіти у напрямі фундаментальної підготовки особистості до міжкультурної взаємодії задля ефективного її функціонування на перехресті культур є однією з ключових й найбільш значущих, оскільки дозволяє масштабно скерувати даний процес, направити його у правильне русло. Так, у межах вищої освіти має бути забезпечено глибоке і всебічне оволодіння культурою власного народу як фундамент для інтеграції в інші культури; виховання молоді толерантною, терпимою, гуманною; конструктивна мовна підготовка, що обов'язково має супроводжуватись різними фактами щодо особливостей культури, мова якої вивчається; уміння мобілізувати всі отриманні знання у процесі безпосередньої міжкультурної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Карцева А. А. Межкультурное взаимодействие и туризм как механизмы современных социокультурных трансформаций : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Александра Александровна Карцева. – Санкт-Петербург, 2015. – 147 с.
3. Кроскультурна взаємодія : теорія, методологія, практика : монографія / за заг. ред. А.К. Солодкої. – Миколаїв: Іларіон, 2014. – 204 с.
4. Тамарин В. Э. Сущность, формы и факторы социальной адаптации. – Барнаул : Изд-во БГУ, 1977. – С. 9.
5. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
6. Auemheimer G. Interkulturelle Kompetenz und pedagogische Professionalitat / G. Auemheimer. – Opladen, 2002. – 234 p.
7. Berry J.W. The role of psychology in ethnic studies. – Canadian Studies, 1990. – P. 8-21.
8. Thomas W. The polish peasant in Europe and America / W. Thomas, F. Znaniecki. – N.Y. : Knopf, 1927. – 128 p.

УДК 373.31(09)(477.54/.62) «18/19»

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ОДНОКЛАСНОЇ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСЬКОЇ ШКОЛИ ПРИ ХАРКІВСЬКОМУ ЄПАРХІАЛЬНОМУ ЖІНОЧОМУ УЧИЛИЩІ

Т. С. Твердохліб, м. Харків

Автор розкриває особливості діяльності однокласної церковно-приходської школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі. Визначено, що вони стосувались фінансування школи, її навчально-методичної і матеріальної бази, професійного рівня педагогічного персоналу, учнівського контингенту. Значна увага приділяється характеристиці специфіки функціонування початкової школи, яка пов'язана з проходженням педагогічної практики вихованок жіночого духовного училища м. Харкова у ній.

Ключові слова: однокласна церковно-приходська школа, Харківське єпархіальне жіноче училище, професіоналізм учителя, педагогічна практика, навчально-виховний процес.

The features of activity of single-class parish school at Kharkiv diocesan women's school have been revealed in the article. It has been determined that these features concerned financing of schools, teaching and material resources, professional development of teaching staff and student contingent. Much attention has been paid to the specific characteristics of functioning of primary school, as students of Kharkiv women's spiritual school had pedagogical practice in it.

Key words: single-class parish school, Kharkiv diocesan women's school, professionalism of teacher, pedagogical practice, educational process.

Нині в суспільстві простежується зростання інтересу до релігії, християнських моральних цінностей. На фоні цього відбувається трансформація ціннісно-сміслових орієнтирів українців, які прагнуть, щоб уже в початковій школі значна увага приділялась формуванню духовності їхніх дітей. Означена тенденція має вплинути на зміст освітніх реформ уряду, актуалізувати необхідність творчого використання власного історико-педагогічного досвіду. Зокрема, важливим є вивчення особливостей діяльності однокласної церковно-приходської школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі, яка надавала початкову освіту дітям харків'ян.

На існування церковно-приходської школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі звертається увага у дисертації Г. Яковенко та у «Православній енциклопедії Харківщини». Вивчення стану наукової розробки проблеми дає підстави стверджувати, що діяльність цієї початкової школи є недостатньо дослідженою.

У 1886 році почалася, а у 1887 році завершилась реорганізація педагогічної школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі в однокласну церковно-приходську школу і почався новий етап діяльності початкової школи. Реорганізований навчальний заклад мав достатнє, у порівнянні з іншими церковно-приходськими школами, фінансування. До середини 90-х років він утримувався виключно на кошти училища. З 1896-1897 навчального року щорічно Училищна

рада при Св. Синоді асигнувала 500 рублів. На початку 10-х років XX ст. громада міста Харкова також долучилася до утримання означеної школи і щорічно виділяла 300 рублів. Окрім того, в кінці 1900-х – на початку 1910-х років від батьків школярів вимагалось сплачувати за навчання 1 руб щороку. З уведенням інституту попечительства навчальний заклад отримував благодійні внески від попечительки. Наприклад, у 1912-1913 навчальному році благодійний внесок С. Токаревої складав 75 рублів. У той час, як значна частина церковно-приходських шкіл розташовувалась у непристосованих будівлях, навіть у церковних сторожках, для початкової школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі за період з 1886 року до 1917 року двічі змінювали приміщення і покращували умови для навчання дітей. Зокрема, у 1897 р. навчальний заклад отримав нову будову, яка «цілком відповідає і своєму призначенню і рівню зразкової школи. Вона вміщує в собі три великі і високі класні кімнати, кімнату для вчительки, велику приймальню для вихованок училища, які приходять для занять в школі, простору роздягальню для школярів і кімнату для сторожа» [2, с. 71]. Незначна плата за навчання у кінці 1900-х – на початку 1910-х років і відсутність її в інші роки стали причиною того, що початкову освіту в цій початковій школі змогли отримувати діти найбідніших мешканців Харкова. Зокрема тут навчались вихідці з селян, робітників, ремісників, міщан, військовослужбовців.

Особливістю функціонування однокласної церковно-приходської школи при жіночому духовному училищі м. Харкова було забезпечення належного рівня навчально-виховного процесу у школі, адже всі учительки мали педагогічну освіту. Вони всі (Надія Іванівна Попова, Марія Дмитрівна Дмитрієва, Анна Григорівна Ладенкова, Вікторія Іванівна Петрусенко) були ученицями Харківського єпархіального жіночого училища. У другій половині XIX – на початку XX століття в церковно-приходських школах така ситуація не була нормою. Навчанням дітей часто займались люди, які не мали педагогічної освіти. В основному, це були диякони та колишні учні чоловічих духовних училищ. Належній якості навчання дітей в означеній церковно-приходській школі також сприяла робота бібліотеки, яка на 1903-1904 навчальний рік налічувала 1072 томи книг, і педагогічного музею. Останній був створений на початку 1900-х років, у ньому зберігалось «понад 4000 окремих предметів, що мають педагогічне значення» [3, с. 1019-1020].

Своєрідність діяльності початкової школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі зумовлювалась ще тим, що вихованки училища проходили там педагогічну практику. Протягом всього часу функціонування школи практикантки залучались до проведення самостійних уроків, спостережень на заняттях, чергувань. До 1900-1901 навчального року широко використовувалися такі форми організації педагогічної практики, як: допомога вчительці та викладачу закону Божого на уроках, проведення «репетицій» уроків, ведення шкільної документації. З 1900-1901 навчального року учениць зобов'язали вести педагогічні щоденники. «Вихованки 5 і 6 класів вели педагогічні щоденники, які вміщували: зауваження щодо уроків, які вони проводили; спостереження за викладанням своїх подруг; характеристика учнів; витяги з прочитаних ними педагогічних книг і статей; записи керівних вказівок завідувача школи і вчительки та інше, що стосується навчання та виховання» [3, с. 1021]. Педагогічні щоденники були важливим документом, який зберігався в

музеї школи і після випуску вихованок. Учениці 7 педагогічного класу до початку 10-х років XX століття також вели педагогічні щоденники, але зміст їх був бідніший. У них практикантки зазначали зауваження щодо уроків, які вони викладали, спостереження за заняттями, які проводили однокласниці.

З 1900-1901 навчального року до 1907-1908 навчального року в школі практикувались педагогічні консультації: «для практичного керівництва всіх вихованок 6 класу призначалася завідувачем одна година на тиждень» [3, с. 1021]. У цей час завідувач школи проводив так звані «керівні педагогічні бесіди».

У останнє десятиліття діяльності початкової школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі практиканток стали залучати до виховної роботи в школі. Так, у 1908-1909 навчальному році вихованками 7 класу в недільні дні влаштовувалися для учнів читання духовного та історичного змісту з туманними картинками [4, с. 550 -551]. У 1912-1913 навчальному році деякі вихованки 6 і 7 класів організували для учнів 17 лютого 1913 року вокально-літературний ранок, присвячений 300-річчю царювання дома Романових. У 1911-1912 навчальному році «у дні, присвячені пам'яті Ломоносова і патріарха Гермогена, вихованки 7 класу училища вели відповідні читання і бесіди. Деякі вихованки 6 і 7 класів готували учнів школи до вокально-літературного вечора, який було організовано на Масляну. 6 вихованок (2 з 7 і 4 з 6 класів) брали участь як організатори екскурсії учнів у Куряжський монастир» [1, с. 122]. Як бачимо, виховною діяльністю в початковому навчальному закладі займалися далеко не всі учениці училища.

Окрім практиканток, вихованням дітей займався педагогічний колектив школи. Учительки значну увагу приділяли релігійно-моральному та патріотичному вихованню школярів. Наприклад, у звіті школи за 1903-1904 навчальний рік зазначалось, що кожен урок починався і закінчувався молитвою, яку школярі читали по черзі. В усі вихідні та святкові дні учні під наглядом учительки були присутні на богослужінні в церкві. Протягом звітного року для дітей були влаштовані читання з «туманними картинками». Окрім того, під керівництвом учительки, учні здійснили паломницьку мандрівку в Спасів Скит на місце порятунку царської родини у 1888 році [3, с. 1020].

Таким чином, особливостями діяльності однокласної церковно-приходської школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі визначено: достатнє матеріальне забезпечення навчального закладу, професіоналізм учителів, функціонування педагогічного музею та бібліотеки у школі, забезпечення належного рівня навчально-виховного процесу, орієнтація на надання початкової освіти дітям з найнижчих прошарків суспільства, використання навчального закладу як майданчика для проходження педагогічної практики вихованками жіночого духовного училища м. Харкова.

Список використаних джерел

1. Отчет о состоянии образцовой одноклассной церковно-приходской школы при Харьковском епархиальном женском училище за 1911-1912 учебный год // Вера и разум. – 1913. – № 7. – С. 117-122.
2. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1896-1897 учебный год // Вера и разум. – 1898. – №2. – С. 66-72.

3. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1903-1904 учебный год // Вера и разум. – 1905. – №21. – С. 1018-1021.

4. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1908-1909 учебный год в учебно-воспитательном отношении // Вера и разум. – 1910. – № 10. – С. 546-551.

УДК:371.671:811.161.2

ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

В. І. ТКАЧЕНКО, м. Херсон

Автором розглянуто основні концепції розвитку освіти ХХІ століття. З'ясовано суть поняття «освіта», визначено принципи і завдання сучасної освіти. Обґрунтовано позитивний вплив глобалізаційних змін на освіту через використання інформаційно-комунікаційних технологій, які значно розширюють можливості учнів, позитивно впливають на результати їх навчальних досягнень.

Ключові слова: освіта, глобалізація, громадянин, концепція, культура.

The basic concepts of development of education in the 21st century have been revealed in the article. The essence of the concept “education” has been defined. The principles and objectives of modern education have been determined. The positive impact of globalizational changes on education through using information and communication technologies, which significantly expand students’ possibilities and have positive influence on their learning achievements, has been substantiated.

Key words: education, globalization, citizen, concept, culture.

Освіта є невіддільною складовою розвитку суспільства й однією з головних загальнолюдських цінностей. Упродовж усього існування людства поняття і зміст освіти змінювались, доповнювались відповідно новим вимогам часу. Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [3, с. 7]. Зміст поняття «освіта» в його суспільно-історичному розвитку вміщує: навчання грамоти, виховання, передачу нових знань, розвиток здібностей, освоєння нових знань, умінь і навичок, долучення до культурних надбань [2, с. 61].

У Законі України «Про освіту» 1991 року зазначено, що «освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави». Стаття 3 цього ж закону визначає, що «громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, місця проживання та інших обставин» [6, с. 3]. Стаття 6 Закону України «Про освіту» визначає основні принципи освіти [6, с. 4]:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;

- рівність умов кожної людини для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім навчальних закладів, заснованих релігійними організаціями);
- науковий, а також світський характер освіти (крім навчальних закладів, заснованих релігійними організаціями);
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання держуправління і громадського самоврядування в освіті [6, с. 4].

Отже, освіта у загальному вигляді спрямована на формування людини, яка відповідає вимогам певного рівня суспільної культури.

Завданням сучасної освіти Л. Сазоненко вважає створення умов якісного навчання: переходу від знаннєвої освіти до компетентнісно спрямованої, від виховання до вихованості, освіченості [4, с. 133].

Нині українська освіта поступово інтегрується в європейський освітній простір. Це дає їй поштовх досягти європейського рівня якості й доступності, демократизації, норм та права, історії та культури європейських народів [5, с. 8]. Суспільство вимагає від освіти створення нових умов навчання, за яких усі учні добре навчаються, розвивають свої інтелектуальні, творчі здібності, долучаються до національної і світової культур тощо.

Отже, відбувається розширення контенту поняття «освіта». Створюються нові педагогічні технології, стратегії, продовжується курс на інтеграцію, полікультурне спрямування навчання, а звідси і необхідність вивчення кількох мов. Шкільна освіта в цьому випадку отримує головну роль, оскільки в школі закладаються і закріплюються знання, вміння і навички.

Створюються умови для залучення кожного учня до активної пізнавальної, дослідницької діяльності, для чого корисно унаочнити деякі теоретичні матеріали. Наприклад, на уроках з іноземної мови прослухати різні варіанти вимови в різних країнах чи регіонах. Учні отримують нові ресурси для отримання інформації та тренування своїх мовленнєвих навичок. Вільний доступ до необхідної інформації в бібліотеках, наукових, інформаційних і культурних центрах з усього світу, викликає в них зацікавленість до вивчення шкільних предметів, виявляє можливість застосувати свої знання на практиці вже сьогодні. Розширюються культурні зв'язки через можливість спілкування з однолітками з інших шкіл або країн засобами мережі інтернет. Така робота дозволяє покращити навички співпраці при вирішенні різних проблем, виконанні спільних завдань і проєктів.

Відповідно до «Концепції загальної середньої освіти», пріоритетами сучасної освіти, є створення умов для індивідуалізації й диференціації навчання, формування життєвої, соціальної, комунікативної та комп'ютерної компетентності учнів; забезпечення наступності навчання змісту й вимог до його засвоєння між дошкільною, початковою, основною та старшою ланками [1, с. 33]. Це дає можливість орієнтації на здібності учнів та їх максимального використання при навчанні.

Перспективи сучасної освіти полягають у дотриманні курсу на гуманізацію, полікультурність та виховання конкурентноспроможного громадянина, який швидко пристосовується до нових умов життя, здатний вчитися новому задля власного і суспільного зростання.

Список використаних джерел

1. Аліфанова І. Модернізація змісту освіти / І. Аліфанова // Директор школи. – 2007. – 10 жовтня. – С. 32-39.
2. Гаєвська Л. Сутність поняття «освіта» в суспільно-історичній детермінації / Л. Гаєвська // Освіта і управління. – 2008. – № 1 – С. 56 – 61.
3. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
4. Сазоненко Л. Якість загальної середньої освіти: множинність проблем / Л. Сазоненко // Освіта і управління. – 2009. – № 3-4. – С. 133 – 140.
5. Серебрянський С. Стратегічні аспекти розвитку освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір / С. Серебрянський // Вища освіта. – 2013. – № 4. – С. 7-13.
6. Закон України Про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Освіта/Дошкільна/Базовий%20компонент%20дошкільної%20освіти%20в%20Україні/osvitu.pdf>.

УДК [37.011.3-051:37.091.53] (09) (477)

ОСОБЛИВОСТІ СТИМУЛЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯ У ДРУГІЙ ПОЛ. XIX – НА ПОЧ. XX СТ.

А. В. Цебренко, м. Харків

У тезах розглядаються основні аспекти стимулювання вчителя у другій пол. XIX – на початку XX ст. Більшість спонук до стимулювання вчителя в цей період впливають з його правового та матеріального стану. Окрім цього, надається пояснення поняття «стимулювання» та основних його спонук на основі аналізу науково-методичної літератури.

Ключові слова: стимулювання, учитель, самоосвіта.

The article depicts the main aspects of teachers' stimulation in the second half of the 19th century – at the beginning of the 20th century. At that time most of incentives for teachers' stimulation originated from their legal and financial status. Moreover, the explanation of concept of "stimulation" and main incentives has been given, based on the analysis of scientific and methodological literature.

Key word: stimulation, teacher, self-education.

Переходячи із покоління в покоління, проблема вчителя ніколи не втрачає своєї актуальності. І це не дивно, адже вчитель – це провідник дитини у великий

світ, творець суспільства. К. Д. Ушинський зазначав, що вплив вчителя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень [6, с. 16].

Дана проблема була предметом вивчення таких вчених, як Н. Корзенко, М. Тимофієнко, С. Огірка та ін. Щодо питань, пов'язаних зі стимулюванням вчителів у період II половина XIX ст. – початок XX століття, звертаємо свою увагу на праці Л. Березівської, Т. Кравченко, Є. Барбіної, Е. Панасенко, Т. Столярчук, В. Магась та ін.

Друга половина XIX – початок XX століття – дуже складний і суперечливий період для вчителя. Не дивлячись на реформи в сфері освіти, учитель не відчув значних зрушень, він залишався мало захищеним. У цей період переважна більшість вчителів не мала змоги отримати якісну професійну освіту, забезпечити себе і своїх близьких усім необхідним для існування. А також учителі постійно повинні були доводити свою благонадійність. Ця ситуація не задовольняла ні тогочасних вчителів, ні інших представників прогресивної інтелігенції. Саме остання вважала, що необхідно змінювати не тільки статус учителя, але й займатися його освіченістю: «Перш за все школі потрібен освічений, свідомий вчитель, не змучений, не стурбований вічною думкою: як би захистити себе від голоду, як би не викликати гніву чи урядника, чи священика, чи місцевого пана» [1, с. 66].

Професійне самовдосконалення вчителів другої половини XIX – початку XX століття залежало переважно від соціальної позиції, що особливо яскраво виражалося під час піднесення громадсько-педагогічного руху. Стимулом самоосвіти було усвідомлення педагогів приналежності їх до інтелігенції, у якій інтерес до знань був характерною рисою способу життя.

Свого часу С. Миропольський зазначав, що: «... популярність учителя в суспільстві повинна спиратися на старанність і знання своєї справи, на сумлінну та віддану працю. Він мусить бути серйозним і стриманим, стійким до різних веселощів, привітним, уважно вивчати навколишнє життя...» [4, с. 63].

Тогочасна думка зводилась до того, що вчитель має великий вплив на формування суспільства, а суспільство в свою чергу впливає на вчителя. Суспільство, що дбає про своє майбутнє й майбутнє своєї держави, повинно створити такі умови праці для педагогічних кадрів, за яких особистість вчителя мала б змогу вільно розвиватися й не відчувати ні соціального, ні національного, ні духовного гноблення. Отже, суспільство має змогу стимулювати вчителя до виховання певного типу громадянина.

Узагалі стимулювання певної діяльності людини в широкому розумінні ми розглядаємо як «актуалізацію однієї або кількох значущих для даного індивіда потреб, а також обумовлення задоволення актуалізованих потреб необхідністю виконання (тим кого стимулюють) дій бажаних для того, хто стимулює» [5, с. 49]. Стимулювання в свою чергу поділяється на позитивне і негативне.

Позитивне – задоволення потреб суб'єкта діяльності, безпосередньо не зв'язаних і не впливаючи з даної діяльності (компенсація витрат фізичних і моральних сил суб'єкта. Позитивними емоціями іншого порядку – зарплата, позитивна суспільна думка та ін. Негативне – загроза чи фактичне зменшення

можливостей задоволення актуалізованих потреб, у тому числі відсутність позитивної оцінки з приводу діяльності суб'єкта, загроза перспективам росту по службі тощо [5, с. 52]. Важливим фактором стимулювання є періодичність і оптимальна насиченість стимулами різних рівнів і видів різних стимулюючих ситуацій.

Використовуючи досвід А. Макаренка, І. Шаповалова поділяє всі стимули на дев'ять груп: матеріальні (зарплата, організація побуту і відпочинку, технічне забезпечення праці); моральні (ставлення людини до себе й оточуючих, до колективу, почуття обов'язку, честі, уявлення про щастя і сенс життя, громадська думка, приклад, моральний ідеал); освітні, які пробуджують пізнавальний інтерес до трудової діяльності, підкріплені вербальними стимулами; спонуки, що реалізуються в різноманітних формах шанобливого ставлення вихователя до особистості вихованця; економічні як різновид матеріальних (самоокупність, мотив ощадливості); соціально-політичні (організація змагання, обговорення актуальних питань життя); правові (наказ, заохочення, покарання); інтелектуальні (організація самоосвіти, технічної творчості); естетичні (гра, традиції, естетика побуту і поведінки) [5, с. 49].

Спонукаюча ефективність стимулювання діяльності значно підсилюється, якщо в повній мірі використовується фактор гласності, в якому дотримуються принцип перспективи. Розуміючи тяжке становище вчителя, уряд удругій половині XIX століття намагався підняти соціальний статус вчителя. Перший крок у цьому напрямку – це надання вчителю деяких пільг та можливостей «вийти в люди». Фактично за 7 років учителі народних училищ та випускники повітових училищ звільнялися від тілесних покарань та від рекрутської й натуральної повинностей. За 12 років педагогічної служби народний вчитель одержував права чиновника 14 класу за «Табелем про ранги», 25-річний робочий стаж надавав йому право на пенсію [2, с. 287-288]. Ці кроки з одного боку звільняли вчителя, а з іншого – надавали привід для встановлення контролю за діяльністю вчителя.

У 1885 році діти народних вчителів були звільнені від оплати за навчання в прогімназіях та гімназіях [2, с. 288]. Ця постанова була гарним стимулом для того, щоб людина займалася справою вчителювання. Адже не в кожного була можливість забезпечити своїй дитині гарну освіту.

Утім, попри покращення в правовому становищі особистості вчителя, матеріальне становище зоставалося на вкрай низькому рівні. Вирішувати нагальні питання вчителів допомагали просвітницькі організації (громадсько-педагогічні, учительські професійні товариства). Спектр проблем, які вони охоплювали, був різноманітний: професійне зростання (лекції, бесіди, екскурсії і т. п.), матеріальне заохочення (допомога в працевлаштуванні, надання безкоштовних квартир під час підвищення кваліфікації), правовий захист (довідкове бюро), моральне і культурне задоволення. Ці просвітницькі організації згуртовували навколо себе вчителів і вчених.

Отже, проаналізувавши науково-методичну літератури, робимо висновок, що у другій половині XIX – на початку XX століття вчитель займав не найвищі позиції в суспільстві. Його становище залежало від багатьох факторів. Матеріальне забезпечення вчителів було вкрай низьким, йому необхідно було виживати й не

проводити свої заняття в жахливих умовах. Для того щоб стимулювати вчителя до його професійної діяльності запроваджували різні заходи, які мали підвищити статус учителя в суспільстві, а також покращити його добробут.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Проблеми народного вчителя в діяльності київських просвітницьких організацій : кінець XIX – початок XX століття / Л. Березівська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 65-68.
2. Кравченко Т. М. Народний учитель на Харківщині у др. пол. XIX – на поч. XX ст. / Т. М. Кравченко // Історія України : зб. наук. пр. – Харків : Основа, 1998. – № 2 – С. 285-291.
3. Магась В. Союзи вчителів в Україні та проект створення Всеукраїнської спілки вчителів (1906-1908 рр.) / В. Магась // Українознавство. – 2013. – № 3-4. – С. 144-147.
4. Модель ідеалу вчителя. За матеріалами педагогічної журналістики другої половини XIX – початку XX ст. // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 63-65.
5. Огірок С. С. Педагогічне стимулювання та його технологія / С. С. Огірок // Гуманізація навчально-виховного процесу: навч.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПУ, 1999. – Вип. 6. – С.45-60.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К. Вища школа, 1949. – 420 с.

УДК 378

ОСВІТАТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

С. В. Черкашин, м. Харків

У тезах повідомляється про необхідність розробки в університетах Німеччини сучасної концепції виховання особистості в умовах постіндустріального суспільства. Автор наголошує на тому, що гегемонія інформатики призвела до домінування у всіх сферах життя сучасного німецького суспільства технологічної логіки. Ця нова логіка змушує по-іншому ставитись до цінності знань як таких. Автор тез наполягає на необхідності розробки сучасної концепції формування особистості студентів в умовах постіндустріального суспільства.

Ключові слова: формування особистості, інформаційні технології, принцип виховання через науку, педагогічні концепції, базові компетенції.

The article concerns the question of necessity of working out a modern concept of personality formation for educational institutions in Germany under the conditions of postindustrial society. The author insists that computer science hegemony has led to domination of technological logic in all spheres of modern German society. This new logic compels to consider the value of knowledge in another way. The author of the article insists on necessity of elaboration of a modern concept of student's personality development under the conditions of a postindustrial society.

Key words: personality development, information technologies, the principle of upbringing through science, pedagogical concepts, basic competences.

Сучасне суспільство характеризується засобами масової інформації як інформаційне, як суспільство знань і постіндустріальне. За цим позначеннями знаходиться щось дуже важливе для розуміння сучасних завдань освіти, оскільки

відбувається меркантилізація знань. На це явище звернув увагу французький філософ-постмодерніст Жан Франсуа Ліотар. За його думкою, у постмодерністській концепції освіти відкидаються ідеали пошуку істини й самовдосконалення, а гегемонія інформатики призвела до домінування технологічної логіки, що руйнує традиційну уяву про те, що знання перетворюють індивідуума у сформовану, тобто вже змінену особистість. Нова метаосвіти – «перформативність», тобто удосконалення компетенцій фахівців (інженерів ІТ, лінгвістів, кібернетиків та ін.). Завдання вчених, техніків і науково-технічного встаткування полягає не в пошуку наукової істини, а в зміцненні влади корпорацій (систем). Галузі знання, що перебувають за рамками оптимізації ефективності, не одержують фінансування. На думку Ліотара, якщо раніше призначення освіти полягало в зімкненні суспільства, то нинішня освіта призводить до його атомізації. Освіта перестає формувати ідеали, але вдосконалює компетенції. Виникає небезпека того, що попри проголошувані гасла, перед вищою освітою та університетами зокрема будуть поставлені завдання не формування всебічно розвиненої, відповідальної особистості (складової частини інтелектуальної еліти), яка займається самопізнанням, а підготовки гравців, які будуть ефективно виконувати свої функції, займаючи прагматичні посади, і ставити питання не про істинність тих чи інших даних, а про їх ринкову вартість. В університетах відбувається розшарування студентів на тих, хто зможе бути корисним для системи, і на потенційних безробітних, які вивчають неперформативні спеціальності. Усі ці міркування змушують задуматися про визначення цілей виховання в постмодерністському суспільстві спеціалістів з вищою університетською освітою: виховання адаптованого до умов глобального ринку постачальника інформаційних послуг або всебічно розвиненої самодостатньої особистості, яка здібна мислити самостійно.

Очевидним є те, що університети в залежності від історичних і політичних умов свого існування ставили перед собою цілі, детерміновані конкретною історичною епохою. Освітня діяльність німецьких університетів пройшла кілька етапів становлення й розвитку, причому кожний із цих етапів характеризувався певною домінуючою метою, що була притаманна концепції, розробленою під впливом ідей певного педагога або філософа. Для Платона мета полягала у формуванні когнітивної здатності, Коменіуса – у пізнанні Бога й дієздатності, І. Песталоцці – у формуванні інтелектуальних і ремісничих здатностей, а також в «освіті через серце». У концепції реформістської педагогіки Дьюї зазначена мета, що полягає у формуванні здатності до демократії як ознаки розумного суспільства. Френсис й Фредерік бачать реалізацію своєї педагогічної концепції в створенні справедливого суспільства, руйнуванні класового суспільства й системи колоніального пригноблення.

Критична теорія педагогіки формулює аналогічні цілі. Вольфганг Клафкі зробив спробу об'єднати індивідуальні й суспільні цілі у формулі про три основні компетенції. Він проголосив рівноправними цілями виховання формування здібностей до самовизначення, до участі в прийнятті рішень і вираження солідарності. Реалізація цих цілей, на думку Клафкі, повинна сприяти розв'язанню ключових епохальних завдань, таких як питання миру, навколишнього середовища й справедливості. На сьогодні цілі розвитку особистості стають темою обговорень,

коли ідеться про закріплене у конституції поняття «повнолітній громадянин», тобто дискусія виходить за межі спеціальної й методичної компетенції випускника університету. Але оскільки нас цікавить становлення особистості в межах системи вищої освіти Німеччини, то важливо розібратися в тому, який вплив може здійснити університет на формування особистості свого випускника.

Сучасні німецькі університети характеризуються єдністю й свободою дослідження й навчання. Ідея університету як закладу одержання освіти й розвитку особистості, абсолютно вільної від церковної й державної опіки й контролю, є результатом руху інтелектуалів пізнього XVIII-го й раннього XIX-го сторіччя. Метою діяльності університету XIX-го століття була свобода навчання й дослідження й, нарешті, перфекціонізм як процес і результат індивідуального формування характеру за допомогою диференційованого формування можливостей людини аж до її перетворення в особистість.

У 30-ті роки XX-го сторіччя у зв'язку із приходом нацистів до влади освітній ідеал Гумбольдта був зруйнований дощенту, оскільки свободи гумбольдського університету були замінені міркуваннями політичної й ідеологічної доцільності. Лібералізм носіїв ученості, ідей гуманізму й демократії не витримав випробування часом. Гуманістичний ідеал виховання через прилучення до науки й до античної філософії виявився нежиттєздатним.

Не можна виключити, що його руйнування відбулося в конкретних історичних умовах і набагато раніше 30-х рр. XX-го сторіччя. Ідеться про педагогічні концепції так званої «чорної педагогіки», що була спрямована на придушення фізичних і емоційних потреб людини, у вихованні слухняності й підпорядкування авторитетам. У навчальних закладах усіх рівнів відбувалось формування особистості у дусі слухняного «виконання обов'язку» у сфері продуктивної праці або в армії. Ідеї розуму й освіти мали дуже мало загального з дійсністю того часу, вони не стали завуальованою буржуазною ідеологією, але стали ідеологією меншості, недоступної для більшості. Саме «чорна педагогіка» створила фундамент для нацистської концепції виховання, яка дозволила нацистській владі безкарно вчиняти свої злочини з потурання й мовчазної згоди академічної еліти.

Хоча принципи «чорної педагогіки» були засуджені в післявоєнний час, однак її практичне застосування й глибоке проникнення у свідомість і підсвідомість німецьких громадян спостерігалися ще в середині XX-го століття, попри розробку й практичне застосування демократичних концепцій виховання, наприклад, психоаналітичної, антиавторитарної, демократичної тощо. Умови постіндустріального суспільства приховують небезпеку того, що «чорна педагогіка» трансформується в яку-небудь нову концепцію виховання, яка в завуальованій і рафінованій формі буде ламати волю вихованців, зокрема студентів, з метою забезпечення безмірної й безликої влади системи. Є також велика небезпека того, що відбудеться запрограмоване формування деформованої меркантильними цілями особистості, що сліпо виконує волю якоїсь глобальної мережі.

Отже, сучасна педагогіка вищої школи Німеччини має відшукати способи вирішення даної проблеми, тобто розробити сучасну концепцію виховання.

СЕКЦІЯ II

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИКА, ВИХОВАННЯ, УПРАВЛІННЯ

УДК 374

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Ван Цзін І, КНР

Лю Чан, КНР

У тезах схарактеризовано культурологічний підхід як підґрунтя професійної підготовки педагогів-музикантів. Визначено етимологію понять «культура» та «культурологічний підхід» в аспекті професійної підготовки педагогів-музикантів. Проаналізовано та виокремлено провідні аспекти культурологічного підходу у процесі професійної підготовки педагогів-музикантів.

Ключові слова: педагоги-музиканти, професійна підготовка, культура, культурологічний підхід, навчання.

The cultural approach, which is considered to be a basis of teachers-musicians' training, has been characterized in the article. The etymology of the concept of «culture» and «cultural approach» in the aspect of teachers-musicians' training has been defined. The key aspects of the cultural approach in the process of teachers-musicians' training have been singled out and analyzed.

Key words: teachers-musicians, training, culture, cultural approach, learning.

Однією з найбільших проблем сучасного суспільства є проблема культури, її функціонування в соціумі, в масовій свідомості людства. Про це постійно нагадують засоби масової інформації, з тривогою наголошують соціологи, культурологи, діячі мистецтва та педагоги.

Етимологія слова «культура» представляє конгломерат категорій педагогіки: виховання, освіта, освіченість, розвиток, що має генетичний зв'язок зі словами «виращування», «плекання», тобто дбайливим доглядом за живою істотою. Культура – це сфера духовного життя суспільства, що має тісний зв'язок з вихованням і світою. Освіта під кутом зору культури розглядається як спосіб і результат набуття особистістю культурності, а освітні зміни сприймають як рух від людини культурної, тобто центральної фігури історичного прогресу. Саме з цих позицій людина, засвоївши необхідну сукупність соціального досвіду й етики відкритого діалогу, творить неповторний світ культури та власну долю. Незаперечним є і той факт, що в багатозначному явищі освіта виокремлюється як процес і результат освіченості. Водночас результативність освіти доцільно розглядати з урахуванням праксеологічного (уміння, досвід), антропологічного (якості особистості), аксіологічного (цінності) компонентів.

Складовою загальнолюдської культури є художня культура, представлена видатними зразками світового мистецтва, завдяки яким зберігаються і примножуються духовні цінності людства. Втрата художньої культури звела б суспільство до примітивного, суто матеріального буття. З. Фрейд констатував, що в процесі входження людини в сферу культури змінюється сама людина. Іншим стає її

внутрішній світ, ментальність, її соціокультурні зв'язки і відносини з оточуючими людьми [2]. Слід зазначити, що сукупність художніх цінностей, сприйнятих і асимільованих людиною, трансформують її світовідчуття, облагороджують її внутрішній світ, підвищують духовний рівень. Тому важливим завданням при підготовці педагогів-музикантів є не лише залучення їх до мистецтва музики, а й введення їх у сферу високої художньої культури.

Культурологічний підхід реалізовано в працях В. Андрєєва, О. Асмолова, І. Беха, О. Бондаревської, В. Гриньової, В. Краєвського, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, І. Якіманської та інших. Культурологічний підхід полягає в поглибленні культурологічної та гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів-музикантів, зміцненні взаємозв'язку педагогічної, загальнокультурної, морально-етичної складових навчально-виховного процесу, сприяє формуванню змісту освіти на засадах загальної культури, упорядкованої сукупності загальнолюдських ідей, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій, розвитку здатності студентів до культуротворчості в різних видах професійно-педагогічної діяльності, що розширює зміст фахової підготовки, дозволяє особистості осмислити й засвоїти загальну культуру рефлексивно – із позиції життєво важливого педагогічного проекту.

Узагальнюючи наукові надбання науковців та адаптуючи їх до проблеми дослідження [1], зазначимо, що основні аспекти впровадження культурологічного підходу в навчанні прослідковуються, якщо:

- регулярно і послідовно використовувати в роботі з майбутніми педагогами-музикантами багаторівневі інформаційні комплекси, які включають в себе знання з культурології, естетики, музикознавства, історії світового і вітчизняного мистецтва;
- орієнтуватися на вирішення пізнавальних завдань, що виходять за межі власне музичної діяльності;
- систематично застосовувати інтегративний принцип в навчанні, підкреслюючи історико-культурологічні та стильові взаємозв'язки одних феноменів художньої культури з іншими, виокремлюючи споріднене в літературі, музиці, образотворчому мистецтві тощо;
- ґрунтуватися при підготовці майбутніх педагогів-музикантів на методі узагальнення як одному з найбільш ефективних у процесі всебічного розвитку людини, який сприяє інтелектуалізації загального і художнього мислення студентів;
- формувати у студентів творче ставлення до набуття знань і вмінь, коли вони, видозмінюючись і трансформуючись, вплітаються в різні види діяльності – як навчально-освітньої діяльності, так і виходить за її межі.

Досвідчений, висококласний педагог-музикант здатний вирішувати різноманітні завдання в їх сукупності й інтегративній єдності. Він вміє удосконалювати рухово-технічний апарат учня і одночасно впливати на його мислення, його творчий потенціал, його художньо-образну сферу. Такий педагог володіє комплексом цілісно-різнобічних дій, необхідних в роботі з учнем, має естетичні смаки.

Естетичні смаки формуються майбутнім педагогом завдяки оточуючому середовищу, референтній групі, засобам масової комунікації тощо. Педагог-

музикант зобов'язаний зробити так, щоб реакції молоді на твори мистецтва були адекватними, відповідали критеріям високого художнього смаку.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що культурологічний підхід як підґрунтя професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів має містити:

- ознайомлення студентів з основною, принципово важливою в музичній культурі;
- установку на обізнаність студента з найбільш суттєвими закономірностями, тенденціями і стильовими феноменами в цій галузі;
- виховання в процесі навчання високих художньо-естетичних критеріїв, смаків і запитів студентів, переваг в області культури й мистецтва;
- оволодіння певними музично-виконавськими вміннями й навичками.

Список використаних джерел

1. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – Харків : ХДПУ, 1996. – 104 с.
2. Фрейд З. Неудовлетворённость культурой / З. Фрейд // Цитаты. – М. : МРН, 1991. – Ч. 2 – С. 285.

УДК: 656.61.071.1:378.6

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

Є. В. Бондаренко, м. Одеса

Нині основна увага приділяється компетентностям, які забезпечують готовність майбутніх фахівців швидко адаптуватися до мінливих умов сучасного ринку праці. Компетентність майбутнього фахівця морського профілю складається з комплексу знань, досвіду, мотивації, навичок та вмінь, які дозволяють вдало вирішувати професійні завдання на морі та суші.

Ключові слова: компетентний, майбутній фахівець, компетенції, сфера діяльності, професійна діяльність.

Today the emphasis is on competences that ensure the preparedness of future specialists to adapt quickly to changing conditions of the modern labor market. Competence of a future marine profile specialist consists of a body of knowledge, experience, motivation, skills and abilities that allow solving successfully professional tasks on the sea and on the land.

Key words: competent, future specialist, competences, field of activity, professional activity. Nowadays much attention is paid to the competences that ensure the future specialists' readiness to adapt quickly to changing conditions of the modern labor market. Future maritime profile specialist's competence consists of a complex of knowledge, experience, motivation and skills that allow to solve successfully the professional tasks at sea and on land.

Key words: competent, future specialist, competences, field of activity, professional activity.

Формування професійної компетентності саме майбутніх судноводіїв набуває нині особливого значення, оскільки вони по закінченні вищого навчального закладу,

а саме морського, мають ефективно конкурувати з представниками різних народів, отримувати підвищення і ставати незамінними фахівцями.

Аналіз наукових джерел (І. Друзь, І. Каплун, С. Кожушко, І. Сабатовська, О. Фролова, О. Ходань) свідчить, що поняття «компетентнісний підхід» широко вживається в різних галузях.

На думку І. Друзь, важливим напрямом у реалізації сучасної вищої освіти є розвиток важливих компетентностей майбутнього фахівця. Також важливо бути не лише кваліфікованим, а й компетентним фахівцем. Існує різниця між поняттями «компетентний» та «кваліфікований» фахівець. Так, із поняттям «компетентний» пов'язують: реалізацію професійних знань, умінь та навичок; готовність до постійного саморозвитку; зміни самосвідомості; усвідомлення цінності своєї професії.

У цьому контексті привертає увагу думка О. Ходань стосовно того, що головним завданням сучасної вищої освіти є забезпечення не лише професійних знань, а й підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності, при цьому студент має усвідомлювати значення своєї ролі в суспільстві, належним чином використовує отримані знання в практичній діяльності, вміє працювати індивідуально та в команді.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що науковці по-різному дають визначення поняттю «компетентнісний підхід». З точки зору В. Химинець, поняття «компетентнісний підхід» слід розуміти як напрямок в освітньому процесі, що передбачає формування та розвиток ключових і предметних компетенцій особистості. Науковець наголошує, що традиційна система освіти зорієнтована на набуття знань, умінь і навичок, які й сформувалися у так званий «знаннявий» підхід до навчання. Та основна увага все ж фокусувалася на самих знаннях, а не на тому, для чого вони потрібні [8].

Щодо поняття «підхід», маємо змогу узагальнити джерела та дійти висновку, що це є сукупність різних засобів та прийомів, які певним чином впливають на людину. Наголосимо, що «підхід» є вихідною позицією, яка складає основу дослідницької діяльності. Це спрямовує майбутнього фахівця на постійне професійне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, самостійний розвиток необхідних умінь та навичок.

На думку Н. Нагорної, «компетентнісний підхід» відображає вміння людини вирішувати проблеми, які виникають у пізнавальній психічній діяльності у сферах етичних, соціальних та професійних особистих взаємовідносин. Така освіта не зводиться до знаннево-орієнтованої, а передбачає формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових життєдіяльнісних функцій [4].

Г. Селевко наголошує на тому, що «компетентнісний підхід» – це поступова переорієнтація освітньої моделі, де переважно знання передаються, а навички формуються для створення умов оволодіння комплексом компетенцій, які забезпечують розвиток здібностей та потенціалу майбутнього фахівця [6]. Нині важливо, щоб майбутній фахівець відрізнявся не лише стандартними знаннями, а виявляв духовно-особистісний, культурний та творчий підходи до своєї праці [4].

У майбутнього фахівця має бути сформований також певний досвід, що активізує процеси його соціалізації. У працях В. Краєвського та І. Лернера визначено чотири основні компоненти культурного досвіду: здобування знань у різних галузях діяльності; отримання досвіду виконання різних видів діяльності; отримання досвіду творчої діяльності; отримання емоційно-ціннісного досвіду [7].

По закінченні вищого навчального закладу майбутній фахівець повинен володіти не тільки широкими знаннями, а й «компетенціями» – системою професійних умінь та навичок. А. Вербицький виділяє основні цілі компетентнісного підходу, які, на думку науковця, презентують окремі компетенції, а саме: *знання і розуміння* (теоретичні знання з академічної дисципліни, здатність їх розуміти); *знання, як діяти* (практичне або оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях); *знання, як бути чи жити* (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття світу та соціальної взаємодії) [2].

У зв’язку з окресленим вище сучасні вищі навчальні заклади мають обов’язково забезпечувати культуровідповідне навчання.

Як зазначає Н. Бібік, одним із важливих аргументів на користь упровадження компетентнісного підходу є потреба узгоджувати освітню систему задля надання майбутньому фахівцю елементарних можливостей інтеграції у соціум, а також самовизначитися в житті [1].

З позиції О. Пометун, під «компетентнісним підходом» слід розуміти спрямованість освітнього процесу на формування основних та предметних компетентностей особистості. На думку автора, результатом цього буде формування загальної компетентності майбутнього фахівця, що є комплексом важливих компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Компетентність, підкреслює науковець, містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [5].

У цьому аспекті Л. Іванова наголошує, що компетентнісний підхід вимагає застосування саме активних форм навчання з використанням сучасних технологій. Тому знання неможливо отримати на десять років вперед, треба вчитися, перенавчатися та підвищувати кваліфікаційний рівень. Отже, головним критерієм професійної підготовки майбутніх судноводіїв має бути готовність до самостійної діяльності.

Зазначене спричинює те, що підготовку майбутніх судноводіїв у вищих навчальних закладах морського профілю, перш за все, доцільно спрямовувати на формування вмінь самостійної роботи курсантів; від них вимагається виявлення самовідповідальності щодо результатів у професійній сфері. Сьогодні перед морськими навчальними закладами постає також завдання сформувати у майбутніх фахівців морського профілю професійну мобільність.

Сучасна освітня система в морських навчальних закладах України з підготовки майбутніх фахівців морського профілю визначається галузевими стандартами вищої морської освіти, які визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників відповідних напрямів підготовки. У результаті вивчення дисциплін циклу професійної діяльності моряк повинен знати: МППЗС – 72 і їх застосування при різних умовах з урахуванням різноманітних ситуацій шляхом всебічного аналізу і вірного тлумачення правил; систему огороження

міжнародної асоціації маячних служб МАМС; особливості техніки безпеки та охорони праці.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв передбачає, насамперед, розвиток умінь використовувати інформацію, проектувати свою діяльність, виявляти творчий підхід до застосування набутих знань. При цьому компетентність відображає знання, вміння, ставлення, поведінкові моделі особистості. Важливим є формування в майбутніх судноводіїв системи теоретичних знань достатньо високого рівня узагальнення, що забезпечує їх використання та широке перенесення у відповідні професійні ситуації.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Основна школа. – 2005. – Вип. 3 – 4.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образование : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Т. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
3. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С.266-268.
4. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Прометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – №4. – С.138-143.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983. – 234 с.
8. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

УДК 378-057.212

МЕТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ З ПОЗИЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Ю. О. Гайдученко, м. Харків

Суттєвими позиціями акмеологічного підходу визначено: досягнення акме залежить від розвитку продуктивної «Я»-концепції; досягненню оптимуму в педагогічній діяльності сприяє самоорганізація; однією з акме-вершин є саморозвиток; гармонія між особистісно-професійним зростанням і соціальним статусом підтримується процесами самовираження. Мета професійної самореалізації особистості – розвиток особистості, який поєднується із набуттям професійного досвіду в процесі отримання вищої освіти та вдосконаленням фахового зростання в процесі виконання професійних та службових обов'язків.

Ключові слова: акме, акмеологія, акмеологічний підхід, самореалізація, професійна самореалізація, професійна підготовка, професійна діяльність.

The essential positions of acmeological approach have been determined. They are the following: acme achievement depends on the development of productive «I»-Concept; self-organization contributes to optimum progress in educational activities; self-development is one of the top acme; harmony between personally-professional growth and social status is supported by self-expression processes. The purpose of professional self-identity is personal development combined with the acquisition of professional experience in the higher educational process and improvement of professional growth in the process of execution of professional and official duties.

Key words: *acme, acmeology, acmeological approach, self-identity, professional self-realization, training, professional activity.*

Акмеологія (від давньогрецького «акме» – квітуча сила, вершина) – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [4]. У попередніх дослідженнях розглядаються: загальні світові тенденції в сфері педагогічної освіти в контексті акмеологічного підходу (І. Ніколаєску); психолого-педагогічні особливості реалізації акмеологічного підходу в освіті дорослих (В. Левченко); процеси формування готовності до професійної самореалізації з позиції акмеологічного підходу (Л. Служицька) [4; 2; 5].

Суттєвими положеннями акмеологічного підходу, які поглиблюють розуміння сутності професійно-педагогічної самореалізації фахівця, є такі:

- досягнення професійного акме залежить від розвитку продуктивної «Я»-концепції (самопізнання, самосприйняття, рефлексія, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження);
- переведення потенційних можливостей в реалізовані вимагає актуалізації сутнісних сил людини (розкриття, розгортання сутнісних сил, самопрогнозування), які можуть виявлятися як самостійно, так і за умови акмеологічної підтримки;
- досягненню оптимуму (стан самозабезпечення) в педагогічній діяльності сприяють самопрогнозування, самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент; якість самовдосконалення залежить від здійснення зворотного зв'язку, який відбувається в процесах самомоніторингу, самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання;
- однією з акме-вершин необхідно вважати саморозвиток;
- гармонія між особистісно-професійним зростанням і соціальним статусом підтримується процесами самовираження, самопрезентації, самоствердження [2].

Метою професійної самореалізації особистості є розвиток особистості, який поєднується із набуттям професійного, практичного досвіду в процесі отримання вищої освіти та вдосконаленням фахового зростання в процесі виконання професійних та службових обов'язків, що сприяє підвищенню особистісного професійного потенціалу людини.

Основою професійної самореалізації майбутнього фахівця є професійне самовизначення студента. На цьому шляху він конкретизує певні акмеологічні цілі для власного професійного та особистісного зростання. І як результат – формується акмеологічна позиція особистості.

Використання акмеологічного підходу в сучасній вищій професійній освіті є дуже важливим аспектом підготовки майбутніх фахівців, оскільки посилює професійну мотивацію студентів, стимулює розвиток їхнього творчого потенціалу, дає можливість виявляти та використовувати ресурси особистості для досягнення успіху в професійній діяльності. Період найвищого творчого успіху, професійної майстерності – це гармонійне поєднання вже раніше досягнутих умінь і навичок та усвідомлюваних можливостей; відкриття в собі нових професійних вершин і здібностей, розвиток креативності [5].

З позиції акмеологічних ідей можна схарактеризувати підготовку майбутнього економіста як процес досягнення максимально можливого для кожного студента розвитку теоретичної та практично досконалості.

При реалізації акмеологічного підходу в підготовці майбутніх економістів до професійної самореалізації необхідна особлива робота з виявлення суб'єктивного досвіду кожного студента, рівня його соціалізації; повинен бути контроль навчальної роботи; необхідна співпраця студента і викладача, яка буде спрямована на обмін досвідом різного змісту. Розвиток студента як особистості відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення знаннями, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела індивідуального розвитку, навчання як суб'єктивної діяльності студента, що забезпечує пізнавальну діяльність [3].

Викладач створює необхідне освітнє середовище, яке дозволяє студентів в повному обсязі освоїти програми професійної підготовки, сформувані досвід вирішувати професійні проблеми, вчитися у зручному для себе режимі та самореалізовувати себе як особистість. Своїм прикладом (проектами, науковими дослідженнями, цікаво й доступно викладеним лекційним матеріалом) він психологічно діє на аудиторію, викликаючи у студента довіру та позитивне налаштування на творчу самореалізацію.

Для того щоб активізувати зацікавленість студентів до занять та сприяти їхній самореалізації викладачі економічного факультету активно використовують інтерактивні технології у своїй практичній діяльності. На заняттях проводяться чисельні види робіт: «Робота в парах», «Робота в групах», рольові ігри, «Ротаційні (змінні) трійки», «Мозковий штурм», «Аналіз ситуацій (кейсів)», «Інтелектуальні карти» (mind-maps), дискусії, дебати, круглі столи, також набули популярності нетрадиційні форми занять, такі як Quest [1].

Для майбутнього економіста важливо використати отримані знання для самостійного дослідження актуальних питань розвитку національної економіки України та світової економіки. Це дає змогу їм найбільш повно реалізувати пізнавальну активність та сформувані потреби постійного самовдосконалення, здійснення інноваційного підходу в процесі наукового пошуку. Науково-дослідницька робота допомагає розкрити здібності кожного студента як індивідуальності, підібрати відповідні методи для ефективного формування професійної компетентності майбутніх економістів [1].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що основна мета застосування акмеологічного підходу полягає у формуванні в студентів умінь вирішувати

широкий спектр акмеологічних проблем і завдань, у тому числі в галузі професійної діяльності. Досягти більш високого і якісного рівня освіти можливо на основі запровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу акмеологічного підходу.

Список використаних джерел

1. Гайдученко Ю. О. Реалізація індивідуального підходу до навчання та самореалізація студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Гайдученко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, проф. Золотухіної. – Харків : «Смугаста типографія», 2015. – Вип.51. – С. 22-28.
2. Левченко В. В. Психолого-педагогічні особливості реалізації акмеологічного підходу в освіті дорослих / В. В. Левченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Сєверодонецьк : Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2015. – № 2 (37). – С. 226-232
3. Лытнева В. В. Акмеологический подход к индивидуализации обучения будущих инженеров иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Лытнева. – Армавир, 2010. – 193 с.
4. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник / І. О. Ніколаєску. – Черкаси : ОПОПІ, 2012. – 54 с.
5. Служицька Л. Б. Акмеологічний підхід у процесі формування готовності у майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації / Л. Б. Служицька// зб. наук. праць. Серія : Педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011. – № 59. – С.137-139.

УДК: 337.03.77:373.5:78

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В. П. Жуков, м. Харків

У тезах висвітлено проблема підвищення ефективності навчання музичному мистецтву учнів основної школи на засадах дидактичної інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу. Розкрито суть інтегрованого навчання, дидактичної інтеграції. Проаналізовано співвідношення понять «інтегроване навчання» та «міжпредметні зв'язки». Виявлено особливості організації інтегрованого навчання музичному мистецтву як виду діяльності, який передбачає не тільки комплексний вплив різних видів мистецтв, але й взаємодію структурних елементів художньо-естетичних дисциплін (мети, змісту, форм, методів та засобів навчання).

Ключові слова: *інтегративний підхід, інтегроване навчання, дидактична інтеграція, міжпредметні зв'язки, музичне мистецтво, учні основної школи.*

The article is dedicated to the problem of improving the efficiency of secondary school pupils' training the musical art on the basis of didactic integration of the disciplines of artistic and aesthetic cycle. The essence of integrated training and didactic integration has been defined. The correlation of the concepts «integrated training» and «interdisciplinary communication» has been analyzed. The peculiarities of the organization of integrated training the musical art as a kind of activity, that denotes the combined influence of different kinds of art and interaction of the structural elements of

artistic and aesthetic disciplines (goals, content, forms, methods and means of education), have been revealed.

Key words: *integrative approach, integrated training, didactic integration, interdisciplinary connections, musical art, secondary school pupils.*

Поширення інтегративного підходу в освіті зумовлено об'єктивними умовами, в яких існує сучасна школа. До таких умов, передусім, можна віднести стрімке збільшення обсягів інформації, обмеженість часу для її засвоєння, прискорення темпів навчання.

У пошуках шляхів до вирішення проблеми підвищення ефективності освітнього процесу багато сучасних учених віддають перевагу інтегрованому навчанню, про що свідчить аналіз наукових досліджень. Так, питання інтеграції навчальних дисциплін у школі висвітлені в наукових працях А. Степанюк, Т. Гладюк, інтеграція форм і змісту професійного навчання майбутніх фахівців є об'єктом наукового інтересу А. Вербицького, В. Безрукової, В. Гінецинського.

У працях І. Зязюна, В. Ільченко, Н. Ничкало та інших учених доведено, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань.

Інтегративні тенденції в навчанні охоплюють різні галузі знань, у тому числі дисципліни художньо-естетичного циклу. Проблема інтегративного підходу в галузі мистецької освіти знайшла досить широке висвітлення в наукових дослідженнях. Питання інтегративного викладання мистецьких дисциплін посідає чільне місце в наукових працях Л. Масол, Н. Миропольської, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової.

Вирішення питання підвищення ефективності освітнього процесу вимагає подолання суперечностей між високим дидактичним потенціалом інтегрованого навчання і досить низьким рівнем його реалізації в процесі навчання учнів основної школи дисциплінам художньо-естетичного циклу.

Розкриття суті інтегрованого навчання музиці вимагає аналізу вихідного поняття – «інтеграція». Вагомим внеском у дослідження проблеми інтеграції в освіті є наукові доробки І. Козловської. За визначенням ученого, інтеграція являє собою взаємопроникнення елементів одного об'єкту в структуру іншого, унаслідок якого виникає не додавання, не покращення якості цих об'єктів, а повністю новий об'єкт із власними властивостями [4, с. 52].

Виникнення дидактичної інтеграції є результатом взаємодії окремих структурних елементів педагогічної системи: цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання, що супроводжується зростанням системності, узагальненості та ущільненості знань школярів [1].

З огляду на сутнісні характеристики дидактичної інтеграції, інтегроване навчання школярів музичному мистецтву розглядається у двох аспектах: з одного боку як спосіб ущільнення інформації, з іншого – як спосіб формування в учнів цілісного сприйняття художніх явищ, системних знань та уявлень, засвоєння комплексних умінь.

У науковій літературі нерідко зустрічається ототожнення інтегрованого навчання та навчання на основі міжпредметних зв'язків. Проте, попри визнання певного взаємозв'язку цих понять, ми додержуємося думки, що їх слід розрізняти.

За визначенням С. Гончаренка, міжпредметні зв'язки являють собою «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами» [3, с. 210]. У цьому сенсі навчання на основі міжпредметних зв'язків виступає як координація дій учителів різних дисциплін, спрямована на узгодження цілей навчання, тематичного плану занять, навчального матеріалу тощо. Натомість інтегроване навчання полягає не тільки у відборі та об'єднанні навчальної інформації різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення теми, але й створення інтегрованого змісту дисциплін, в результаті чого знання із різних галузей об'єднуються в єдине ціле [5]. Отже, в результаті інтеграції утворюється новий цілісний об'єкт з новими властивостями.

Психологічною основою інтегрованого навчання виступають психічні властивості мислення людини, яке характеризується здатністю до поєднання різних типів пізнання: чуттєвого, образного, раціонально-логічного. Завдяки такому механізму мислення індивід здійснює зіставлення та порівняння не пов'язаних між собою фактів та явищ, виокремлює спільне та відмінне, встановлює аналогії, узагальнює результати спостереження.

Як визначають психологи (Л. Виготський), основу знань складають смислові асоціації, які відбивають об'єктивні зв'язки між декількома уявленнями й утворюють асоціативні комплекси [2]. Асоціації умовно поділяють на чотири основні види: локальні, частково-системні, внутрішньо-системні, міжсистемні. Саме на рівні міжсистемних або міжпредметних асоціацій поєднуються різні системи знань, зв'язки на межі систем (предметів), виникають спільні поняття [6].

Асоціації як образне уявлення становлять основу художньо-естетичного сприйняття явищ у мистецтві. Процес утворення асоціацій характеризують як зіставлення чуттєвого образу з раніше створеними образними уявленнями, що зберігаються в пам'яті індивіда та закріплені в культурно-історичному досвіді людства [7, с. 16].

Підґрунтям інтеграції в процесі музичного навчання є спільні для різних видів мистецтва ідеї та концепції, що дають цілісні уявлення про навколишню дійсність.

Організація інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву передбачає поєднання на уроці знань, художнього матеріалу інших видів мистецтв навколо однієї теми, що сприятиме збагаченню естетичного сприйняття, стимулюванню асоціативного мислення, розвитку художньо-естетичного інтересу, усвідомленню розмаїття відображення навколишньої дійсності та внутрішнього світу людини засобами різних видів мистецтв, дасть школярам можливість отримати цілісні знання.

Список використаних джерел

1. Берулава М. Н. Проблема дидактической интеграции естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах / М. Н. Берулава // Новые исследования в педагогических науках. – 1988. – №1. – С.52-54.

2. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) : монографія / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
5. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. / Н. В. Лесняк. – Рівне, 1997. – 181 с.
6. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
7. Семашко А. Н. Развитие эстетической культуры молодежи / А. Н. Семашко, У. Ф. Суна. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

УДК 378.371

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Л. Д. Зеленська, м. Харків

У тезах на основі аналізу нормативних документів з питань реформування національної системи освіти визначено вимоги до педагогічної складової підготовки майбутнього вчителя; схарактеризовано систему заходів, реалізованих у цьому напрямі кафедрою загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди; накреслено орієнтири оновлення змісту й форм педагогічної підготовки майбутніх учителів на перспективу.

Ключові слова: майбутні вчителі, підготовка, педагогічна складова, заходи, перспективи.

Based on the analysis of normative documents on reformation of national educational system, the requirements to pedagogical component of future teachers' training have been determined. The system of activities, organized by the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School at Kharkiv H. S. Skovoroda National Pedagogical University, has been characterized. The landmarks of updating the content and forms of future teachers' pedagogical training have been revealed.

Key words: future teachers, training, pedagogical component, activities, perspectives.

У сучасних умовах перманентних змін, які характеризуються інтенсивним розвитком інформаційно-комунікативних технологій, процесами глобалізації і євроінтеграції, зміною освітньої парадигми «освіта-навчання» парадигмою «освіта-становлення» [1, с. 269] вимоги до забезпечення педагогічної складової підготовки сучасного вчителя невпинно зростають. Вони знайшли віддзеркалення, з одного боку, в Законі України «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій, в основу яких покладено вимогу забезпечення якості підготовки фахівців із урахуванням ринку праці, з іншого – у приписах нового базового Закону «Про освіту», Концептуальних засадах реформування середньої освіти, у яких визначено орієнтири розбудови «нової української школи», де вчителю відводяться функції не

лише наставника і єдиного джерела знань, але й коуча, фасилітатора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [2].

З огляду на вищезазначене педагогічна підготовка майбутнього вчителя має орієнтуватися на діяльнісні й інноваційні методи роботи в школі, застосування новітніх засобів трансляції інформації задля подолання цифрового розриву між учителем та учнями, оволодіння ситуативними і проєктивними методиками, в основі яких лежить взаємодія, обговорення, аргументація, діалог, а також на врахування особливостей розвитку кожного окремого учня, дитячої й підліткової субкультури [3, с. 206].

Відповідно до статуту ХНПУ імені Г.С. Сковороди є галузевим вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку конкурентоспроможних фахівців із вищою педагогічною освітою, стрижневу основу якої складає педагогічна складова. Саме це вирізняє ХНПУ імені Г.С. Сковороди з-поміж інших ВНЗ, зокрема класичних університетів, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, забезпечуючи дотримання вимог стандартів вищої освіти з педагогічних спеціальностей.

Задля забезпечення педагогічної складової фахової підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних викликів викладачами кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи названого педагогічного вишу було вжито низку заходів, а саме:

- оновлено програму інтегрованої навчальної дисципліни «Педагогіка» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» і «магістр» та робочі навчальні програми
- визначено перелік інструментальних, міжособистісних, системних компетентностей, якими мають оволодіти студенти у процесі вивчення кожного окремого модуля педагогічної дисципліни;
- спроектовано результати навчання у когнітивній, афективній та психомоторній сферах майбутніх учителів у процесі оволодіння дисциплінами педагогічного циклу;
- осучаснено тексти лекцій і семінарських занять за модулями «Теорія виховання», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка вищої школи», «Педагогічний менеджмент», що передбачають використання таких інноваційних технологій, як кейс-стаді, «уорк-шоп», тренінг, ділова гра. Підготовлено слайдовий супровід лекційних занять із урахуванням новітніх досягнень педагогічної науки і вимог шкільної практики;
- створено банк ситуаційних завдань і вправ з кожного модуля навчальної дисципліни, індивідуальні завдання дослідницького характеру, картотеку фільмів про неймовірних учителів, а також банки тестових завдань;
- розроблено дистанційний курс з ПВШ, укладено робочі зошити для студентів із усіх дисциплін педагогічного циклу, здійснюється підготовка якісних інструктивно-методичних матеріалів до семінарських занять, самостійної роботи студентів, педагогічної практики, організації веб-квестів педагогічного спрямування та розміщення їх на освітніх блогах викладачів кафедри;
- разом із відділом практики проведено навчально-методичний семінар з педагогічної практики «Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя»;

- започатковано розробку вибіркового навчального курсу із урахуванням вимог ринку освітніх послуг і вимог роботодавців до випускників педагогічного вишу;

- традиційним стало проведення конкурсу педагогічної майстерності, загальноуніверситетської олімпіади з педагогіки, студентських конференцій та педагогічних читань.

Зроблено дійсно немало. Але цього видається недостатньо, щоб упевнено конкурувати на ринку освітніх послуг і утримувати позицію флагману педагогічної освіти. Пошук орієнтирів оновлення змісту й форм педагогічної підготовки майбутніх учителів вимагає накреслення низки перспектив, як-от:

1. Коригування та узгодження змісту педагогічної освіти, навчальних планів і програм із урахуванням запитів «нової української школи». Сьогодні в процесі здобуття дитиною загальної середньої освіти недостатньо дати їй знання – необхідно навчитися користуватися ними, що вимагає сформованості відповідних компетентностей, серед яких базовими визначено 10: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих і технічних науках; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні й громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [2].

Це означає, що компетентності, яких набувають студенти в процесі здобуття педагогічної освіти, мають слугувати підґрунтям для виховання затребуваного суспільством випускника школи. Для вирішення цього завдання видається доцільним запровадження маркетингових служб у складі кафедр, факультетів і вишу в цілому, які б детально вивчали, аналізували запити як формальної, так і неформальної освіти.

2. Більш широке запровадження «навчання через практику». Відповідно до цього підходу як педагогічна, так і фахова підготовка майбутнього вчителя повинна набути рис «практичного теоретизування» у ході лекційних та семінарських занять. В основу здобуття студентом знань має бути покладене виконання різноманітних практичних дій у реальних чи штучно створених ситуаціях, а також формування здатності передавати знання і особистий досвід таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [3, 207].

3. Оновлення змісту, форм і термінів педагогічної практики, метою якої має стати не стільки копіювання досвіду роботи окремих учителів чи педагогічних колективів, а краще розуміння навчального процесу завдяки власному досвіду зіткнення із різноманітними шкільними ситуаціями, а також рефлексія над здобутим практичним досвідом. Загальновідомо, що компетентності майбутнього вчителя не можна сформулювати поза міжособистісних контактів з учнями та поза шкільним середовищем.

4. Акцентування уваги під час викладання педагогічних дисциплін на таких засобах персоналізації навчального досвіду учнів, як робота за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів.

5. Підготовка до друку науково-популярного видання, у якому було б узагальнено передовий і новаторський педагогічний досвід класоводів, учителів-предметників, класних керівників, авторських шкіл харківського регіону як в історичній ретроспекції, так і з огляду на сучасні освітні виклики.

Визначені перспективи щодо забезпечення педагогічної підготовки майбутніх учителів носять характер стратегічного планування, без яких ВПНЗ, що набуває форм бізнес-корпорації з надання освітніх послуг, розвиватися не може.

Список використаних джерел

1. Зеленська Л. Д. Викладач вищого навчального закладу в умовах сучасних викликів / Л. Д. Зеленська // Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. – К., 2016. – С. 269-274. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>

2. Концепція «Нової української школи». – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18/>

3. Локшина О. І. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. І. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету . – Ч (2), 2011. – С. 204-210.

УДК 378.147:316.444.5

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЗИЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Б. Р. Зеленський, м. Харків

У тезах аргументовано позицію про необхідність формування професійної мобільності фахівця на етапі вищівського навчання; доведено, що в основу формування цієї особистісної і професійної якості мають бути покладені ключові компетентності; розкрито чинні підходи до співвідношення понять «професійна компетентність» і «професійна мобільність».

Ключові слова: професійна мобільність, формування, майбутні фахівці, професійна компетентність, компетентнісний підхід.

The position about the necessity of formation of specialists' professional mobility in the pedagogical process of higher educational establishments has been substantiated. It has been proved in the article that the formation of this personal and professional quality has to be based on key competencies. The current approaches to correlation of concepts of «professional competence» and «professional mobility» have been revealed.

Key words: professional mobility, formation, future specialists, professional competence, competence approach.

Нинішнє динамічне суспільство потребує професійно мобільного фахівця, здатного швидко адаптуватися до складаних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх та постійне самовдосконалення. Це актуалізує проблему формування мобільності як особистісної й професійної якості вже на етапі здобуття студентською молоддю професійної освіти в руслі реалізації компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід в контексті досліджуваної проблеми полягає в розгляді професійної мобільності як однієї з ключових компетенцій особистості, що мають широкий радіус дії, виходять за межі однієї групи професій, професійно і психологічно готують фахівця до зміни і освоєння нових спеціальностей і професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності.

Активізація уваги до зазначеної проблеми в зарубіжній професійній педагогіці розпочалася в 70-і роки XX століття. Професійну мобільність на той час визначали переважно як готовність і здатність робітника до швидкої зміни виконуваних виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальностей у межах однієї професії або галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, що виникли під впливом технічних перетворень. Однак таке трактування визначеного поняття виявилось досить обмеженим, оскільки відображало переважно особливості технічних професій, залишаючи за рамками розгляду професійну мобільність інших класів професій («людина – людина», «людина – природа» тощо). Водночас, не бралися до уваги соціальні й культурно-історичні зміни в суспільстві, процеси глобалізації, зміни в сфері екології і природи [1, с. 24].

Швидкоплинні соціальні й економічні умови поставили на порядок денний питання про те, що при визначенні професійної мобільності суто виробничі знання, уміння і навички, слід доповнити більш повною гамою знань, умінь і навичок, зокрема таких, які необхідні для охорони і поліпшення здоров'я, демографічного розвитку, збереження і розвитку традицій і культури, раціонального використання природних ресурсів, захисту навколишнього середовища тощо. У такому трактуванні професійна мобільність постає як багатогранне поняття, що об'єднує в собі високий рівень узагальнених професійних знань, володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань в галузі своєї професії.

На сьогодні в основу формування професійної мобільності майбутніх фахівців покладені «ключові компетенції» [2]. Зауважимо, що поняття «ключові компетенції» було введено до наукового обігу на початку 1990-х рр. Міжнародною організацією праці як кваліфікаційні вимоги до фахівця в системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінських кадрів.

На середину 1990-х рр. це поняття почали використовувати у контексті підготовки фахівців у професійній школі.

Як відомо, Радою Європи було задекларовано п'ять груп ключових компетенцій, формування яких має стати пріоритетним у забезпеченні професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі: політичні та соціальні компетенції – здатність брати на себе відповідальність, спільно приймати рішення і брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнічних культур і релігій; узгодженість особистих інтересів з потребами підприємств і суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів; міжкультурні компетенції, що сприяють позитивним взаєминам людей різних національностей, культур і релігій, розумінню і повазі один до одного; комунікативна компетенція, яка визначає володіння технологіями усного та письмового спілкування різними мовами, зокрема комп'ютерним програмуванням, включаючи спілкування через інтернет; соціально-інформаційна компетенція, яка

характеризує володіння інформаційним технологіями, критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ; персональна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку.

Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейські простори вищої освіти, прийняття Закону України «Про вищу освіту» заклали підґрунтя для реалізації компетентнісного підходу в практиці національної вищої школи, підготовки фахівців інноваційного типу, що володіють спеціальними (фаховими) (безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями предметної області) та загальними (здобуваються в межах певної навчальної програми, але зберігають свою вартість для довільної програми, надають додаткові перспективи для працевлаштування) компетентностями.

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу саме загальні (ключові) компетентності, які поділяють на:

- інструментальні (здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання; усне і письмове спілкування рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією; розв'язання проблем; прийняття рішень);

- міжособистісні (здатність до критики та самокритики, взаємодії; міжособистісні навички та уміння; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися з експертами з інших галузей; позитивне ставлення до несхожості та інших культур; здатність працювати в міжнародному середовищі; етичні зобов'язання);

- системні (здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички і уміння; здатність до навчання; здатність пристосовуватись до нових ситуацій; креативність; лідерські якості; здатність працювати самостійно; ініціативність та дух підприємництва; турбота про якість; бажання досягти успіху) [3].

Вище зазначене дає підстави аргументовано стверджувати, що для успішної реалізації професійної мобільності випускник вишу має володіти низкою компетентностей, які слугують основою, що дозволяє молодому спеціалісту гнучко орієнтуватися в своїй професії, бути конкурентоздатним на ринку праці, готовим до продовження навчання і здійснення самоосвіти.

Але при цьому набуває наукової значущості питання про співвідношення понять професійна компетентність і професійна мобільність. На сьогодні в науково-педагогічній літературі намітилося декілька різних точок зору з цього питання. Згідно з першим підходом професійна мобільність належить до тих мегаякостей, наявність яких у структурі особистості фахівця припускає професійну компетентність, тобто професійна мобільність включається в професійну компетентність як одна з її складових. Інші дослідники розглядають професійну компетентність як необхідну умову, що забезпечує професійну мобільність. Має місце і позиція, відповідно до якої професійна компетентність і професійна мобільність розглядаються як дві відносно самостійні, але взаємообумовлені характеристики фахівця.

У практичному аспекті окреслена проблема набуває такого сенсу: якщо освітній процес у вищій школі орієнтований на формування професійної компетентності майбутнього фахівця, то він забезпечує автоматично формування професійної

мобільності, чи для цього необхідні спеціальні педагогічні умови і засоби? У якості аргументу наведемо приклад про те, що характерна для професійної компетентності спрямованість на конкретну професійну діяльність в певному сенсі суперечить суті професійної мобільності, яка, навпаки, передбачає готовність фахівця до зміни сфери професійної діяльності. Така готовність має спиратися на фундамент певних особистісно-професійних якостей і властивостей, оскільки не кожен фахівець може бути в сучасному суспільстві професійно мобільним, залишаючись при цьому професіоналом, якого цінують оточуючі, а також цілісно самодостатньою особистістю, не схильною до різного роду «корозій» і саморуйнування. Загальновідомо, що для багатьох людей необхідність змінювати місце роботи, а тим більше професію, стає важким психологічним випробуванням. Непоодинокими є випадки, коли гарний практик, піднімаючись кар'єрними сходами, стає нікчемним керівником.

Саме ця суттєва відмінність, на наш погляд, обумовлює специфіку педагогічних умов і засобів формування розглянутих якостей. Якщо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ можливе в межах власне навчального процесу, за умови його відповідної організації (зміна структури змісту, відбір адекватних освітнім цілям форм і методів навчання тощо), то для цілеспрямованого формування в студентів професійної мобільності цього недостатньо.

Для визначення педагогічних умов і засобів формування професійної мобільності майбутнього фахівця, необхідно чітко уявляти, які властивості особистості лежать в її основі. Особистісними характеристиками, що забезпечують мобільність особистості в суспільстві є: соціальна активність, що знаходить вияв у готовності брати участь у різних громадських заходах, проектах різної змістовної спрямованості; діяльний інтерес до різних сфер соціальної та професійної активності; висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, налаштованість на творче ставлення до будь-якої справи, творче розв'язання будь-якої ситуації.

Визначені орієнтири цілеспрямованого формування у студентів вишу професійної мобільності висувають особливі вимоги як до організації навчального процесу, навчальної діяльності студентської молоді, так і до організації всієї життєдіяльності навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Анисимова Н. А. Формирование профессиональной мобильности у студентов вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин : дисс... к. пед. н : 13.00.08 / Анисимова Наталья Анатольевна. – Курган, 2012. – 172 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Э. Ф. Зеер // Мир психологии. – 2005. – № 1 (41). – С. 141-147.
3. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / [В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова] / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» У ВНЗ

Р. М. Зеленський, м. Харків

У тезах розкрито особливості організації фізичного виховання студентської молоді у вишах Європи; акцентовано увагу на недоліках у викладанні навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у національній вищій школі та накреслено шляхи його удосконалення з урахуванням європейського і національного досвіду: збільшення обсягу лекційних годин і пропорційного введення семінарських занять, перегляд критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів, оновлення навчально-методичного забезпечення семінарських занять, запровадження інноваційних методів викладання.

Ключові слова: фізичне виховання, вища школа, удосконалення, шляхи, методи, форми.

The peculiarities of teaching of Physical Education at European universities have been revealed. The disadvantages in teaching of Physical Education at Ukrainian higher school have been emphasized, and the ways of improvement of it have been outlined on the basis of European and national experience. These ways are increase of lecture hours and proportional introduction of seminars, the revision of the criteria for assessment of students' academic achievements, updating the educational and methodological support for seminars, introduction of innovative teaching methods.

Key words: physical education, higher school, improvement, ways, methods, forms.

Вивчення особливостей викладання фізичного виховання як навчальної дисципліни у вишах Європи дозволило виявити низку суттєвих відмінностей у порівнянні з національною освітньою традицією. Виявлені відмінності стосуються як постановки мети, так і вибору форм та методів викладання. Метою вивчення дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ європейських країн є набуття знань, умінь і навичок забезпечення здорового способу життя свого, своєї сім'ї і своїх нащадків. Виходячи з мети викладання, програма дисципліни «Фізичне виховання» насичена теоретичним, зокрема лекційним матеріалом. Лекції студентам читають професори спеціалізованих ВНЗ з медицини, психології, вікової фізіології; фахівці з видів спорту; спортивні судді; журналісти; менеджери. Матеріал лекцій закріплюється на семінарських заняттях, що мають груповий характер. Практичні ж заняття в більшості проходять в самостійному режимі, з використанням і застосуванням отриманих знань на лекціях і семінарах. З огляду на це, освітній вектор навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вишах європейських країн спрямований не на розвиток основних фізичних якостей студентів, а на опанування ними вміннями організовувати, створювати здоров'язбережувальну атмосферу в професійній діяльності, у своїй родині й особистому житті, що і є, по суті, культурою фізичною.

Аналіз наукової літератури (С. Канішевський, О. Куц, Р. Раєвський, С. Присяжнюк) та власного досвіду переконують у тому, що традиційна організація, зміст і методи теоретико-методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у національній вищій школі на сучасному етапі недостатньо відповідають суспільним вимогам і не забезпечують повною мірою

усебічну підготовку майбутніх фахівців до трудової діяльності й збереження та зміцнення здоров'я упродовж життя.

Усвідомлення мети і завдань, що стоять перед сучасним випускником національного вишу в галузі вивчення і придбання культури фізичної, зумовило пошук шляхів удосконалення викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання». По-перше, потребує зміни структурно-логічна схема викладання навчальної дисципліни в бік збільшення обсягу лекційних годин і пропорційного введення семінарських занять. Сучасна інтелігентна, освічена людина зобов'язана не тільки бути організатором здоров'язбережувального клімату в своєму професійному середовищі (виконуючи соціально-орієнтовану функцію керівника), а й активно слідувати принципу природовідповідності у розвитку своєї особистості і своєї сім'ї (виконуючи особистісно-діяльнісну, тілесно-орієнтовану функції одного з батьків).

По-друге, мають бути переглянуті критерії оцінювання навчальних досягнень студентів із дисципліни «Фізичне виховання». Перевага у цьому аспекті має надаватися таким, як: оптимальний стан здоров'я, гармонійний фізичний розвиток, фізкультурно-оздоровчі знання, вміння, навички.

По-третє, потребує оновлення навчально-методичне забезпечення семінарських занять, запровадження інноваційних методів викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Суттєву допомогу в оволодінні студентами вишів культурою фізичною можуть надати методи активного навчання, які, в порівнянні з традиційними, мають низку переваг: навчання відбувається в умовах, максимально наближених до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців; методи активного навчання засновані на колективному прийнятті рішень; ігрова діяльність із використанням таких методів побудована на моделях реальних систем; гра забезпечує досить поблажливий режим для тих, хто приймає рішення; методи активного навчання дозволяють спеціальними засобами створити так звану керовану емоційну напругу, оскільки гра відбувається в атмосфері емоційного піднесення.

Підкреслимо, що використання активних методів навчання передбачає підвищення інтенсивності процесу навчання. Для ігрової діяльності характерні тривала мотивація і постійно змінювані ситуації, що підтримують домінуючу орієнтовного рефлексу. При цьому сталою залишається активізуюча функція ретикулярної формації стовбуру головного мозку, що забезпечує високий тонус ЦНС і високу працездатність студентів на заняттях.

Водночас, ігрові методи слугують не тільки фактором психологічної розрядки, але й можуть бути використані як засіб для вирішення практичних завдань навчання, збільшення варіативності їх виконання. Ігрова форма проведення занять дозволяє моделювати різні ситуації практичної діяльності, що, у свою чергу, створює сприятливі передумови для формування навичок і психологічного стереотипу, адекватного виконанню обов'язків майбутнього спеціаліста.

Найбільш раціональними ігровими методами активного навчання на семінарських заняттях з «Фізичного виховання» вважаємо такі: рольові ігри; метод аналізу конкретних ситуацій; імітаційні ігри.

Рольові ігри. Для формування зазначених якостей в процесі навчання необхідно моделювати спеціальні керуючі системи. З огляду на це, виникає потреба у використанні методів навчання, які ґрунтуються на моделях двох підсистем: спілкування і спільної діяльності. Такими методами є рольові ігри. Моделі підсистем спілкування і спільної діяльності утворюють структуру ігрового комплексу, елементами якого ролі, а зв'язками - взаємини між ролями, які визначаються рольовими цілями, продиктованими грою.

Соціально-психологічні та професійні портрети учасників рольового спілкування добираються у такий спосіб, що знайти раціональний шлях вирішення питання непросто. Вибір своїх систем і стратегій кожним учасником гри породжує варіативність рішень.

Отже, для рольових ігор характерними ознаками є: наявність ігрового комплексу; наявність ролей; відмінність рольових цілей учасників; наявність загальної мети у всього ігрового колективу; варіативність рішень; наявність системи групового або індивідуального оцінювання діяльності учасників гри.

Метод аналізу конкретних ситуацій. При використанні методу аналізу конкретних ситуацій студентам пропонується ситуація, пов'язана з певним моментом функціонування конкретної системи (відділу, секції, бригади тощо), і ставиться завдання прийняти управлінське рішення у зазначеній ситуації. Для активізації заняття може бути утворено кілька змагальних груп, кожна з яких виробляє свій варіант рішення.

Характерними ознаками методу аналізу конкретних ситуацій є: наявність моделі керованої системи; відсутність індивідуальних ролей керівників, наявність лише однієї колективної ролі; багатоваріантність рішень; єдина мета при виробленні рішення (всій групі пропонується одна ситуація, за якої і мають бути ухвалені рішення); наявність системи групової оцінки діяльності. Використання в навчальному процесі методу аналізу конкретних ситуацій дозволяє формувати в студентів уміння і навички вирішення професійних завдань.

Імітаційні ігри. Одним із найбільш значущих інноваційних методів активного навчання є імітаційні ігри, в яких поєднуються характерні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій і рольових ігор. Це робить їх найбільш ефективним методом активного навчання, але найбільш трудомістким у розробці. Для їх розігрування потрібні ролі. Отже, перше, що виділяє імітаційну гру з-поміж інших методів активного навчання, є те, що її основою може бути лише цілісна модель системи, а не окремі її елементи (об'єкт управління або керуюча система).

Друга принципова відмінність полягає в тому, що в імітаційній грі динамічність моделюючої системи виявляється в наявності «ланцюжка рішень». Рішення, ухвалені учасниками гри на основі вихідної інформації, впливає на модель об'єкта управління, змінюючи його початковий стан. Відомості про ці зміни через систему оцінювання діяльності учасників надходять в ігровий комплекс. Спираючись на отриману інформацію, на наступному етапі управління гравці виробляють рішення, яке знову впливає на об'єкт тощо. У перервах здійснюються ділове спілкування і спільна діяльність учасників гри.

Однією з найважливіших ознак, що характеризують імітаційну гру, є колективне вироблення рішення. Колегіальність рішень в імітаційних іграх

знаходить відображення в передбачуваній структурі гри. Захист власних рішень, критика рішень, прийнятих іншими учасниками, обов'язкове обговорення висловлених критичних зауважень дозволяють дійти раціонального (оптимального) рішення і сформуванати підходи ігрової групи на наступних етапах вироблення та обговорення рішень.

Отже, запропоновані шляхи покликані оптимізувати викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у національній вищій школі, створюючи підґрунтя для набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок щодо забезпечення здорового способу життя свого і своєї родини, а також створення здоров'язбережувальної атмосфери в майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю : автореф. дис.... канд. пед. наук з фіз. виховання і спорту / А. І. Драчук. – Львів : ЛДІФК, 2001. – 20 с.
2. Матеріали докладов всероссийской научно-практической конференции «О повышении роли физической культуры и спорта в развитии личности студентов»(17-18 ноября 2011года) / Отв. ред. : М. Я. Виленский, С. И. Филимонова. – М., 2011. – 316 с.

УДК 371

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

А. А. Кабанська, м. Харків

Л. П. Остапенко, м. Харків

У тезах актуалізовано проблему формування компетентного фахівця у процесі проходження педагогічних практик. Педагогічну практику студентів авторами розглянуто як засіб професійної підготовки та оволодіння професійною діяльністю.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна практика, професійна компетентність, кваліфікований фахівець.

The problem of formation of competent professionals in the process of pedagogical practices has been actualized in the paper. Student' pedagogical practices are considered to be the means of professional training and mastery of the profession.

Key words: professional training, pedagogical practice, professional competence, qualified specialist.

Наголошуючи на важливості навчальної педагогічної практики, П. Блонський зазначав, що «педагогічна практика для студента є дуже складним і відповідальним етапом на шляху до професії вчителя. Проблема професійного становлення студента у процесі проходження педагогічної практики ускладнюється і тим чинником, що одна діяльність, ще незавершена (навчальна), накладається на іншу (педагогічну), що має принципово інші засоби [1, с. 165].

Педагогічна практика – ланка між теоретичним навчанням і майбутньою

професійною діяльністю. Для багатьох студентів вона є «відкритими дверима» в майбутню вчительську професію і саме у процесі її проходження формується професійна компетентність. Утім у психолого-педагогічній літературі недостатньо розроблено проблему професійної компетентності майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики.

Професійна компетентність як пріоритетна характеристика фахівця знаходиться в центрі вивчення педагогічної науки. Розробці теоретико-методологічних основ підготовки майбутнього вчителя, становлення його як компетентного фахівця-професіонала присвячені роботи В. Артаутова, Є. Бондаревської, В. Данильчука, В. Фоменко та інших.

У системі професійної підготовки учителів важлива роль належить саме педагогічній практиці, яка є необхідним етапом у підготовці студентів до професійної діяльності [2]. Під час проходження педагогічної практики студенти освоюють практичну педагогічну діяльність з елементами науково-дослідної діяльності. Це дає можливість оволодіти методами дослідження, виробити здатність спостерігати, узагальнювати, робити висновки, вивчати певну проблему.

Відповідно до інструктивно-методичного листа Міністерства освіти і науки України від 07.03.2001 р. № 1/9-97, педагогічна практика є обов'язковою складовою навчально-виховного процесу, логічним його продовженням та завершенням.

Педагогічна практика студентів є основною частиною Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, що забезпечує єдність теоретичної і практичної підготовки студентів до практичної діяльності. Ефективна педагогічна практика є міцним фундаментом для закладання основних педагогічних умінь і навичок майбутніх учителів.

Освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми базуються на підготовці висококваліфікованих учителів, професійна компетентність яких складається з базових знань і вмінь, загальної культури, комунікабельності, духовності, а також інших професійно-значущих особистісних якостей майбутнього вчителя.

Систему організації та проведення педагогічної практики слід розглядати як сукупність форм і методів навчального процесу, які базуються на основі чинних програм з урахуванням профілів навчання, індивідуальних особистісних потреб та запитів учнів. Реалізація завдань і програми педагогічної практики залежить від чіткості її організації. Організовуючи практику, необхідно забезпечити особистісно орієнтований, комплексний і творчий характер підготовки кожного студента, який у період практики не повинен виступати тільки як об'єкт навчання і виховання. Продумуючи організацію педагогічної практики в навчальному закладі, необхідно орієнтуватися не тільки на виконання програми практики, але, перш за все, підходити до кожного студента як до унікальної особистості, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому професійні якості.

Педагогічна практика в контексті нашого дослідження розглядається як важливий складник професійної підготовки майбутнього вчителя, як організаційна форма, що пов'язує його навчання з майбутньою самостійною професійною діяльністю, забезпечуючи успішність підготовки студентів до роботи вчителя через поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що в кінцевому

результаті має сприяти формуванню його професійної компетентності.

Аналіз наукової літератури дає підстави зробити висновок про багатофункціональність педагогічної практики та виокремити як її провідні навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, адаптаційну функції, реалізація яких забезпечує результативність професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності означеного виду.

Слід підкреслити, що знання студентом власних навчальних можливостей і вміння їх використовувати під час педагогічної практики та формування на цій основі чітких вимог до себе як майбутнього вчителя, має велике стимулювальне значення, оскільки сприяє визначенню кожним студентом своїх власних цілей педагогічної діяльності, потребує постійного аналізу, осмислення, експертизи власних дій і станів, оцінки та корекції отриманих результатів.

Основними видами педагогічної практики, впродовж яких майбутні вчителі набувають досвіду роботи зі школярами в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, навчаючись в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди є:

1. Безперервна пропедевтична педагогічна практика, яка проводиться згідно навчальним планом на I-IV курсах, передбачає ознайомлення з досвідом роботи вчителів-предметників та класних керівників (спостереження уроків учителів-майстрів, позакласних, виховних заходів тощо та самостійне їх проведення).

2. Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих оздоровчих закладах, яка проводиться наприкінці III курсу.

3. Педагогічна практика, яка проводиться на IV курсі в ЗНЗ та ДНЗ освіти.

4. Педагогічна практика, яка проводиться на V курсі у профільних класах в ЗНЗ та ДНЗ освіти. Даний вид практики вимагає самостійного виконання студентами-практикантами різних видів робіт, як-от: проведення залікових уроків різних типів, позакласних та виховних заходів тощо.

5. Науково-педагогічна практика, яка проводиться для магістрів у вищих навчальних закладах на V курсі.

6. Науково-дослідна практика, яка проводиться для магістрів у вищих навчальних закладах на V курсі.

У процесі проходження педагогічної практики студентів-практикантів навчають здійснювати педагогічну підтримку різного характеру (безпосередню, опосередковану, превентивну, оперативну); вибирати відповідний вид (заміщення, заклик до наслідування, співробітництво, ініціювання, випередження), форму (індивідуальна, групова, фронтальна) і конкретний зміст (диференційовані прийоми надання) педагогічної підтримки для здійснення адресної допомоги під час навчання учнів.

Отже, у процесі проходження педагогічної практики студенти навчаються спостерігати, прогнозувати, а також складати рекомендації; застосовувати знання, уміння, навички в творчій педагогічній діяльності; обґрунтовано вибирати ефективні методи навчання і виховання дітей; ставити і вирішувати конкретні навчально-виховні задачі, залучати їх до елементарного дослідження, розвитку творчих здібностей учнів; проводити експеримент і оцінювати його результати;

узагальнювати матеріали, отримані в ході роботи з дітьми, за допомогою різних дослідницьких методик у вигляді звіту; оцінювати рівень розвитку своїх професійних здібностей і складати план подальшого професійного удосконалення та формувати свою професійну компетентність.

Список використаних джерел

1. Блонский П. П. Мои воспоминания. М. / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1971. – 326 с.
2. Золотухіна С. Т. Проблема професійно-педагогічної компетентності в історичній ретроспективі // С. Т. Золотухіна, Л. Д. Зеленська // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової.- Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2012. – Вип. 40. – Ч. 2. – С. 145-152.

УДК 378.147

**АКТУАЛЬНІСТЬ СТВОРЕННЯ ДУХОВНО НАСИЧЕНОГО
РОЗВИВАЛЬНО-ТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНИХ ГРУП**

Н. Д. Кабусь, м. Харків

У дослідженні обґрунтовано важливість створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в контексті підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. Визначено суть, складові, способи створення такого середовища з метою забезпечення духовно-творчого, особистісно-соціального, суб'єктного розвитку представників різних соціальних груп.

Ключові слова: *духовно насичене розвивально-творче середовище, сталий розвиток, соціальна група, майбутні фахівці соціальної сфери, підготовка.*

The study substantiates the importance of creating spiritual full-filled, developmental and creative environment in the context of training future experts of social sphere for professional activities on stimulation of social groups towards sustainable development. The essence, components, ways of creating such environment in order to provide spiritual and creative, personal and social, subjective development of representatives of various social groups have been determined.

Key words: *spiritual full-filled, development and creative environment, sustainable development, social group, future experts of social sphere, training.*

Як відомо, однією з провідних функцій соціального педагога, соціального працівника як фахівців у галузі соціального виховання є створення розвивально-виховного середовища в процесі професійної діяльності (зокрема, в загальноосвітніх навчальних закладах й інших соціальних сферах), яке б сприяло позитивній соціалізації особистості, її становленню як соціального суб'єкта, здатного до гармонійної взаємодії з навколишнім світом, самоствердженню через позитивні вчинки. Водночас набуття майбутніми фахівцями вмінь створювати таке середовище має відбуватися під час навчання в університеті. У контексті підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності зі стимулювання соціальних груп

(зокрема дітей, молоді, дорослих, сім'ї) до сталого розвитку, що є предметом нашого дослідження, важливим є створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в процесі професійної підготовки з одночасним формуванням у студентів установки на створення відповідного середовища у процесі професійної діяльності.

Важливість такої діяльності зумовлена тим, що вихід на рівень сталого розвитку на будь-якому рівні (особистості, соціальної групи, суспільства загалом) можливий за умови розвитку духовності, творчих і суб'єктних якостей особистості, її становлення як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності й соціального суб'єкта, здатного об'єднувати зусилля для сталого прогресивного розвитку суспільства.

У зв'язку з цим створення середовища, яке б сприяло духовно-творчому, особистісно-соціальному, суб'єктно-діяльнісному розвитку представників різних соціальних груп, де зовнішні стимулювальні чинники активізують внутрішні механізми їхнього саморозвитку й самоорганізації, що забезпечує не розвиток "зовні", а вихід на рівень самоуправління власним розвитком, спонукає відповідально творити власний життєвий простір, є завданням безсумнівної актуальності. Крім того, саме створення сприятливого середовища є важливою умовою ефективності соціального виховання, котре, будучи надзвичайно духовно насиченим і творчоємним процесом, має особливе значення в контексті сталого розвитку. Науковці відзначають: глобальний рівень загострення суперечностей у різних сферах життєдіяльності суспільства порушує питання проблеми соціального виховання й просвіти населення на рівень цивілізаційної, оскільки вона пов'язана із сучасним станом цивілізації та майбутнім етапом її розвитку. Нині розвиток особистості як відповідального соціального суб'єкта, представника родини, громади, нації, цивілізації, здатного прогнозувати, передбачати наслідки своїх дій, попереджати й творчо вирішувати проблеми, що виникають, усвідомлювати відповідальність за результати власної життєдіяльності й індивідуальний внесок у процес суспільних перетворень, спроможного спільно діяти для вирішення важливих суспільних завдань, підвищення рівня цілісності й консолідованості соціуму, сталого прогресивного розвитку суспільства, є завданнями життєвої значущості, умовою виживання людства.

Отже, у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп важливим є посилення духовно-ціннісного, творчого й розвивального векторів освітнього середовища в навчальному закладі з метою формування їхньої здатності до створення відповідного середовища під час професійної діяльності. При цьому під духовно-насиченим розвивально-творчим середовищем, що створюється в процесі підготовки майбутніх фахівців, розуміємо сукупність умов (навчально-виховних, соціально-психологічних, змістовно-методичних, організаційно-управлінських), котрі сприяють духовно-творчому й професійно-суб'єктному розвитку майбутніх фахівців, забезпечують їхню активну діяльність щодо здобуття системи професійних знань, набуття стійкої системи духовно-ціннісних орієнтирів і практичних умінь створювати відповідну атмосферу

у професійній діяльності з метою стимулювання соціальних груп до сталого розвитку.

Створення такого середовища відбувається завдяки посиленню духовного-ціннісного й розвивально-творчого векторів усіх видів діяльності у процесі професійної підготовки – навчальної, виховної, практичної, волонтерської, науково-дослідницької, самоосвітньої, які спрямовані на здобуття досвіду здійснення різних видів соціально-педагогічної діяльності в контексті стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, зокрема, розробку й реалізацію соціально-виховних, мотиваційних, рекламно-інформаційних, просвітницьких, профілактичних заходів в процесі волонтерської й практичної діяльності, соціальної реклами, соціально-педагогічних проектів, програм залучення виховного потенціалу соціуму для створення духовно насиченого розвивального середовища у мікросоціумі. Майбутні соціальні педагоги мають також усвідомлювати, що духовно насичене розвивально-творче середовище створюється через усі види соціально-педагогічної діяльності (соціально-виховну, просвітницьку, рекламно-інформаційну превентивну, корекційно-реабілітаційну), які в ньому ж і реалізуються.

Провідною ідеєю створення духовно насиченого розвивально-творчого освітнього середовища є залучення до цього процесу всіх суб'єктів педагогічного процесу, у тому числі самих студентів, які приймають участь у його створенні, набувають чіткої установки на створення відповідного середовища в процесі професійної діяльності, а також умінь налагоджувати духовно насичену розвивально-творчу атмосферу під час проведення соціально-виховних, волонтерських заходів, у процесі практичної діяльності.

Основними структурними складовими духовно насиченого розвивально-творчого освітнього середовища є соціально-психологічна, духовно-ціннісна, креативно-діяльнісна, розвивально-суб'єктна й ресурсна, котрі є інваріантними для створення такого середовища як під час навчання, так і у процесі професійної діяльності. Так, соціально-психологічна складова відображає налагодження суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, створення емоційно насиченої атмосфери навчального співробітництва, творчого духу, взаємозбагачення, вільного простору для розкриття і реалізації власної індивідуальності. Духовно-ціннісна складова характеризує духовне насичення процесу професійної підготовки й надалі – діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку з метою: 1) осмислення суб'єктами основних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого розвитку людини та суспільства, 2) формування стійкої системи цінностей сталого розвитку й відповідної системи переконань; 3) усвідомлення необхідності гармонізації на всіх рівнях: особистісного і соціального, розуму і духу, матеріального і духовного; почуттєвої, мисленнєвої сфер особистості; мислення, почуттів, волі між собою; взаємовідносин людини з самою собою, іншими людьми, природою, культурою, світом в цілому; 4) стимулювання суб'єктів до конкретної діяльності зі ствердження позитивних цінностей у життєдіяльності.

Креативно-діяльнісна складова середовища відбиває його спрямованість на стимулювання майбутніх фахівців до професійної творчості для розробки й реалізації мотиваційних, соціально-виховних, колективних творчих заходів, які б

сприяли розвитку особистості як відповідального творця власного і суспільного життя, формуванню творчого підходу до життєдіяльності, здатності творчо відповідати на виклики, стимулювали до діяльності з власного саморозвитку, соціальної творчості з метою удосконалення суспільного буття.

Розвивально-суб'єктна складова середовища характеризує його спрямованість на становлення майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, здатних до професійно-творчого удосконалення й, відповідно, орієнтує їх діяльність на розробку засобів розвитку суб'єктності представників різних соціальних груп – їх становлення як суб'єктів життєдіяльності, соціальних суб'єктів і суб'єктів культури, здатних до рефлексивної саморегуляції, самоорганізації й саморозвитку. Ресурсна складова відображає насичення середовища інформаційними, педагогічними, соціально-педагогічними, людськими ресурсами, залучення до його створення всіх суб'єктів педагогічного процесу – викладачів, студентського самоврядування, представників громадських, волонтерських організацій, а також студентів усіх курсів з подальшим формуванням їхньої здатності долучати всіх можливих суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, у тому числі представників різних соціальних груп до створення відповідного середовища в мікросоціумі.

Вважаємо, що саме в такому середовищі відбувається осмислення глибинного взаємозв'язку духовної й творчої суті розвитку, усвідомлення того, що лише насичення духовно-творчим змістом усіх видів діяльності з обов'язковим виходом на конкретну соціально-значущу діяльність уможливорює ефективність усіх видів соціально-педагогічної роботи в контексті стимулювання соціальних груп до сталого прогресивного розвитку.

УДК 37.011.3 – 051

ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ

Л. М. Калашнікова, м. Харків

У тезах розглядаються вимоги до практичної складової педагогічної підготовки майбутнього вчителя; схарактеризовано важливість педагогічної практики в системі професійної підготовки фахівців педагогічної галузі, відзначається специфіка педагогічної діяльності майбутніх вчителів у виробничій практиці, розкриваються критерії і показники оцінювання результатів педагогічної практики студентів-практикантів, рівні розвитку практичних умінь майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, підготовка, педагогічна практика, практичні уміння, досягнення студентів, підсумкова оцінка.

The paper focuses on the requirements for the practical component of future teachers' pedagogical training. The importance of training practice in the system of professional training of educational sector specialists has been characterized. The peculiarities of future teacher's pedagogical activity in training practice have been noted.

The criteria and indicators of evaluation of the results of future teachers' training practice and the levels of development of future teachers' practical skills have been revealed.

Key words: *future teachers, training, training practice, practical skills, students' achievements, final grade.*

Підготовка сучасних учителів відповідно до рекомендацій Ради Європи та ідей Болонського процесу передбачає формування фахівців нової генерації, здатних до активного життя та ефективного виконання своїх професійних функцій, що вимагає ґрунтовної практичної підготовки майбутнього спеціаліста. Тому центральною проблемою реформування педагогічної освіти України є проблема оптимального співвідношення теоретично-академічної і практично-педагогічної складової підготовки майбутнього вчителя [1; 2]. Без практичної підготовки неможливо підготувати майбутнього вчителя до різноманітних умов, які висуває педагогічна робота як особливий вид діяльності.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів здійснюється в різних видах практик: безперервної пропедевтичної, навчальної та виробничої. Специфікою педагогічної діяльності майбутніх учителів у виробничій практиці є те, що в ній, у більшій мірі порівняно з навчально-пізнавальною, проводиться ідентифікація студентів із професійною діяльністю вчителя.

Створюючи умови, максимально наближені до реальних, самостійної педагогічної діяльності у школі, виробнича педагогічна практика сприяє формуванню основ професійної майстерності вчителя, професійних умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, педагогічного мислення, створює реальні можливості для формування готовності студентів до проведення навчально-виховної роботи зі школярами, застосовувати нові теоретичні й методичні знання та одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід.

Педагогічна практика майбутніх учителів – складний, багатогранний і багатофакторний освітній процес, що потребує запровадження єдиного підходу до оцінювання досягнень студента. Після закінчення педагогічної практики здійснюється оцінювання її результатів.

Основні критерії оцінювання результатів педагогічної практики: ступінь сформованості професійно-педагогічних умінь і навичок; рівень теоретичного та методичного осмислення власної педагогічної діяльності, її цілей, завдань, змісту; рівень професійної спрямованості (інтерес до педагогічної професії, відповідальне та творче ставлення до роботи, ініціативність, активність, самостійність, старанність, доброзичливе ставлення до дітей).

Рівні розвитку практичних умінь:

Перший рівень (емпіричний) – дії по організації педагогічного процесу недостатньо усвідомлені, виконуються без опори на теоретичні знання, намагається інтуїтивно здійснити педагогічну діяльність методом проб і помилок;

Другий рівень (репродуктивний) – студент свідомо прагне примінити знання на практиці, допускає помилки і недоліки, що свідчить про відсутність системності та гнучкості мислення, в цілому діє на основі прикладів і зразків;

Третій рівень (продуктивний) – студент виявляє самостійність у виборі і здійсненні професійних дій на основі теоретичних знань і практичних зразків, у цілому успішно справляється з основними професійними діями;

Четвертий рівень (творчий) – студент прагне аналізувати та узагальнювати практичну роботу з позиції педагогічної теорії, здійснювати професійну діяльність на основі власних моделей, може науково обґрунтувати свої дії, демонструє вільне володіння дидактичними й виховними вміннями.

На підставі бально-рейтингової системи враховується: оцінка шкільних учителів-методистів діяльності практиканта (30 балів), здатність проводити психолого-педагогічне дослідження (10 балів), скласти психолого-педагогічну характеристику учня/класу (10 балів), оцінка діяльності практиканта як класного керівника (20 балів), здатність планувати навчальну й виховну діяльність (10 балів), оформлення звітної документації (10 балів), звіт на підсумковій конференції (10 балів). Загальна кількість балів – 100

Рекомендації щодо виставлення підсумкової оцінки педагогічної практики.

Оцінка «відмінно» («5» – студент набрав 90-100 балів) виставляється студенту, який: на високому рівні виконав у повному обсязі всі завдання програми педагогічної практики, виявив при цьому вміння, спираючись на теоретичні знання вивчених дисциплін, правильно визначати й ефективно вирішувати завдання навчально-виховної роботи; виявив самостійність, творчий та дослідницький підхід у галузі планування і організації навчального процесу: структура уроку, види робіт були раціональні й відповідали головній меті уроку; практикант правильно розподіляв час на уроці, вів урок вільно, не звертаючись до конспекту, умів по ходу уроку коригувати заплановану діяльність як свою, так і учнів, використовував інноваційні методи роботи, умів використовувати на уроці необхідні наочні посібники, технічні засоби навчання, при необхідності сам виготовляв потрібні посібники; домогся загального поліпшення успішності в класі й підвищення інтересу учнів до навчального предмета; не менше половини всіх відвіданих уроків студента оцінені на «відмінно»; на високому рівні планував і здійснював виховну роботу в класі, використовував сучасні форми виховної роботи з дітьми даного віку на основі індивідуального підходу, домагався формування в них духовних, моральних цінностей і патріотичних переконань; уміло проводив психолого-педагогічні дослідження особистості школяра і класного колективу з метою визначення основних напрямків подальшої навчально-виховної роботи з ними; у системі індивідуальної оцінки результатів педагогічної практики – не менше ніж 65 % оцінюваних заходів і завдань отримав оцінку «відмінно», а по іншим – не нижче ніж оцінку «добре», при цьому практика у школі оцінена на «відмінно». У змісті і оформленні документації яскраво проявляється оригінальність і винахідливість.

Оцінка «добре» («4» – студент отримав 74-89 бали) виставляється студенту, який повністю виконав заплановану на період педагогічної практики програму, проявив уміння, спираючись на теоретичні знання вивчених дисциплін, визначати і вирішувати завдання навчально-виховної роботи, але у проведенні окремих видів робіт допускав незначні помилки; виявив хороші знання в галузі планування й організації освітнього процесу: при плануванні уроків виявив достатню

самостійність, грамотно, на прикладі зразка, планував свою діяльність на уроці, правильно визначав мету і завдання уроку, відбирав наочні посібники, уміло користувався методами, методичними прийомами, вільно орієнтувався в навчальному матеріалі, але при цьому допускав невеликі помилки методичного або теоретичного характеру в ситуаціях, не передбачених планом уроку; домогся поліпшення успішності окремих груп учнів, не менш двох третин оцінок за урок становлять оцінки «добре»; на належному рівні планував і здійснював виховну роботу в класі, використовував відомі форми виховної роботи з дітьми даного віку з метою формування в них духовних, моральних цінностей і патріотичних переконань; показав хороші навички проведення психолого-педагогічних досліджень особистості школяра і класного колективу, тим не менш, утруднявся у визначенні основних напрямів подальшої навчально-виховної роботи з ними на основі результатів дослідження; у системі індивідуальної оцінки результатів педагогічної практики – не менше ніж 65 % оцінюваних заходів і завдань отримав оцінку «добре» і «відмінно», а по іншим – не нижче ніж на оцінку «задовільно», при цьому практика в школі оцінена на «відмінно» або «добре». У змісті документації є помилки, відсутній творчий елемент в оформленні матеріалів.

Оцінка «задовільно» («3» – студент отримав 60-74 бали) виставляється студенту, який: виконав в основному програму педагогічної практики, однак не виявив глибоких теоретичних знань, не в повній мірі оволодів умінням їх застосовувати, допускав помилки в плануванні і проведенні окремих видів робіт; виявив поверхові знання в галузі планування й організації навчального процесу: під час підготовки до уроків студент мав потребу в консультаціях методиста, виявляв мало самостійності, творчості, не показав уміння планувати типові уроки на основі зразків; відчував труднощі в перебудові уроку при раптовій зміні його плану, був скутий і прив'язаний до конспекту; при розборі уроків не завжди міг дати повний і критичний самоаналіз уроку; підтримував наявний в учнів рівень успішності та інтерес до навчального предмету; більше половини уроків студента оцінені як «задовільні»; при плануванні і організації виховної роботи в класі відчував труднощі у виборі форм і методів виховної роботи з дітьми даного віку, не показав уміння у проведенні виховних заходів; при проведенні психолого-педагогічних досліджень особистості школяра і класного колективу була відсутня самостійність, потребував консультацій, не міг визначати основні напрямки подальшої навчально-виховної роботи з учнями на основі результатів дослідження; у системі індивідуальної оцінки результатів педагогічної практики – за всіма оцінюваними заходами і завданнями отримав оцінки не нижче «задовільно», при цьому практика в школі оцінена тільки на позитивну оцінку, студент представив формально основні документи.

Оцінка «незадовільно» («2» – студент отримав менш ніж 60 балів) виставляється студенту, який: не виконав основних завдань педагогічної практики, має слабкі теоретичні знання і не оволодів вміннями ставити і вирішувати конкретні навчально-виховні завдання, не навчився встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з учнями; виявив поверхові знання в галузі планування й організації освітнього процесу: при підготовці до уроків студент мав потребу в консультаціях методиста, виявляв мало самостійності, творчості, не показав уміння планувати типові уроки на основі зразків; відчував труднощі в перебудові уроку при

раптовій зміні його плану, був скутий і прив'язаний до конспекту; при розборі уроків не завжди міг дати повний і критичний самоаналіз уроку; при підготовці до уроку не міг грамотно скласти план-конспект, потребував консультацій учителя і методиста, а при проведенні уроків – показав слабе володіння предметом, допускав грубі помилки, був невпевнений у собі, скутий планом, не володів дисципліною, уроки не були результативними, не досягали мети, а третина уроків була оцінена як «незадовільні»; не має необхідних навичок в плануванні та організації виховної роботи в класі, не зумів до кінця практики встановити контакт із учнями класу, відчував труднощі у виборі форм і методів виховної роботи, не показав умінь у проведенні виховних заходів; не зумів самостійно і грамотно провести психолого-педагогічні дослідження особистості школяра, не міг визначити основні напрямки подальшої навчально-виховної роботи з учнями на основі результатів дослідження; у системі індивідуальної оцінки результатів педагогічної практики – не більш ніж до 10 % оцінюваних заходів і завдань оцінені як «незадовільно», при цьому практика в школі може бути оцінена, як позитивно, так і негативно. Представлена документація дає негативне або недостатнє уявлення про професійні здібності студента. У змісті представлені уривчасті матеріали різних аспектів.

Запровадження єдиного підходу до визначення критеріїв й показників оцінювання результатів педагогічної практики має визначальне значення у професійно-педагогічній підготовці студентів і сприятиме формуванню готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18>.
3. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В. І. Лозової. – 2-е вид., доп. і випр. – Харків : «ОВС», 2010. – 480.
4. Калашнікова Л. М. Програма педагогічної практики студентів 5-го курсу (спеціалісти) денної форми навчання / Л. М. Калашнікова, В. І. Смагін. – Харків, 2009. – 11.

УДК 378.046-021.68

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

О. М. Касьянова, м. Харків
І. С. Посохова, м. Харків
О. О. Долгопол, м. Харків
І. І. Наумова, м. Харків

У тезах на основі аналізу сутності технологій навчання, особливостей навчання дорослих обґрунтовано умови використання технологій навчання в післядипломній освіті науково-педагогічних працівників задля їхнього професійного вдосконалення; схарактеризовано технології, які реалізовані у процесі підготовки

викладачів післядипломних навчальних закладів кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Ключові слова: *технологія навчання, дорослий учень, післядипломна освіта, професійне вдосконалення.*

Based on the analysis of the essence of teaching technologies and peculiarities of teaching adult students, the conditions of application of teaching technologies in postgraduate education of scientific and pedagogical workers have been grounded for the purpose of their professional development. The characteristic of the technologies, realized in the process of preparation of teachers of postgraduate educational institutions by the Department of Pedagogy, Philosophy and Language Training at Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, has been given.

Key words: *teaching technology, adult student, postgraduate education, professional development.*

Сучасний ринок праці вимагає від фахівця не лише глибоких теоретичних знань, а здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво та професійно компетентних громадян. Для здійснення стабільного розвитку та змін в національній системі освіти необхідно модернізувати всі її ланки, у тому числі й післядипломну складову. Це потребує «забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку» [1], що, у свою чергу, передбачає реалізацію сучасних технологій навчання з метою професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти.

Як свідчить аналіз сучасних наукових джерел, єдиного визначення технології навчання немає. За широко відомим визначенням ЮНЕСКО [3], технологія навчання в загальному розумінні – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. У визначенні підкреслюється процесуальний характер технології навчання, взаємозалежність дій викладача й того, хто навчається. Також технологія навчання демонструє модель діяльності викладача з проектування, організації та проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для його учасників (В. Монахов), є алгоритмічним описом процесу досягнення планованих результатів навчання і змістовною технікою реалізації навчального процесу (В. Беспалько). Таким чином, знання, що таке технологія, оволодіння вміннями щодо її практичної реалізації як інструмента, який забезпечує отримання прогнозованого результату, є дуже важливим для професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників.

Кафедра педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти проводить курси тематичного вдосконалення для викладачів системи післядипломної освіти, тобто «навчає дорослих як навчати дорослих». Розуміння слухачами сутності технології навчання є першою

необхідною умовою її використання в процесі післядипломної підготовки дорослих учнів ними як викладачами. Тому зміст програми курсу відповідає потребам слухачів: у процесі професійного вдосконалення широко представлені теми, в яких розглядаються сучасні технології навчання дорослих (інноваційні технології навчання, евристичні навчальні технології, технології освітнього моніторингу, технологія моделювання професійної діяльності фахівця, дистанційна освіта).

Учений, яка досліджує питання андрагогіки, Т. Василькова [2, с. 213] під технологію навчання дорослих розуміє систему форм, методів, засобів, які реалізують зміст навчання й спрямовуються на досягнення заданої мети, що задана діагностично та зорієнтована на можливості дорослих учнів в організації своїх занять.

До особливостей навчання дорослого учня науковці відносять те, що він:

- відіграє провідну роль у процесі навчання;
- прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює себе таким;
- володіє вітагенним досвідом, який може стати важливим джерелом навчання самого себе і колег;
- навчається для вирішення життєвої проблеми й досягнення конкретної мети;
- прагне обов'язкової, швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; навчальну діяльність здійснює з урахуванням тимчасових, просторових, професійних, побутових, соціальних умов;
- бере участь в організації процесу навчання у вигляді спільної діяльності всіх його суб'єктів (М. Ноулз, С. Змейов).

Усвідомлене, обґрунтоване виконання андрагогічних вимог є другою і достатньою умовою оптимального проектування і реалізації технологій навчання в процесі професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників. По-перше, перераховані особливості визначають вимоги до вибору технології навчання дорослої людини, які мають бути ураховані викладачами кафедри при проведенні занять зі слухачами. По-друге, навчально-пізнавальна діяльність слухачів на таких заняттях є умовою вдосконалення їхніх професійно-педагогічних умінь щодо застосування надалі андрагогічних технологій у післядипломній освіті.

У процесі підготовки слухачів циклу тематичного удосконалення з теорії та методики післядипломної освіти викладачі кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки застосовують:

- технології дистанційної освіти, які надають слухачеві можливості вільного доступу до інформації, взаємодії з викладачем та спілкування з іншими слухачами, віддаленого виконання практичних завдань; поточного контролю засвоєння знань у режимі он-лайн;
- евристичні, проектні та кейс-технології, моделювання, які передбачають поетапну організацію постановки завдань навчання, вибір способів їх розв'язання, діагностику й оцінку одержаних результатів;
- ігрові та тренінгові, моніторингові технології, на яких виробляють та вдосконалюють дії і способи розв'язання типових завдань та оцінки процесу і результатів їх виконання в ході навчання;

• комп'ютерні технології задля вживання інформаційних, тренінгових, розвивальних і контрольних навчальних програм, а також електронних навчально-методичних матеріалів.

Використання технологій навчання дорослих в післядипломній освіті враховує потребу слухача бути творцем своєї освітньої діяльності, самостійно визначати і зміст, і організацію учіння, посилює мотивацію і комфортність навчання, а головне – сприяє професійно-педагогічному вдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 25.06.2013 №344 / [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

2. Василькова Т. А. Основы андрагогики : учеб пособ. / Т. А. Василькова. – М. : КНОРУС, 2011. – 256 с.

3. Sorbonne Joint Declaration : Joint declaration on harmonization of the architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France Germany, Italy and the United Kingdom. – Paris : Sorbonne, 1998. – 225 p.

УДК 378.937

ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Д. Х. Князян, м. Одеса

М. О. Князян, м. Одеса

У тезах схарактеризовано систему тренінгів з підготовки майбутніх учителів до організації колективної проектної діяльності. Ця система передбачає формування у студентів знань про суть та структуру цієї діяльності, вітчизняний та зарубіжний досвід її організації, підходи до її впровадження на заняттях. Висвітлено завдання (рецептивні, репродуктивні, продуктивні).

Ключові слова: *проектна діяльність; система тренінгів; рецептивні, репродуктивні, продуктивні завдання; майбутні вчителі іноземних мов.*

The system of trainings on future teachers' preparation for the organization of collective project activity has been characterized. This system involves the formation of students' knowledge about the essence and structure of this activity, national and foreign experience of organization of it, the approaches to implementation of it in classes. The tasks (receptive, reproductive, productive) for actualization and formation of skills to organize the collective project activity have been revealed.

Key words: *project activities; system of trainings; receptive, reproductive, productive tasks; future teachers of foreign languages.*

Одним з пріоритетних завдань розвитку освіти в Україні є впровадження інноваційних підходів до формування іншомовної комунікативної культури в молоді, організації її інтелектуальної творчості, що й вимагає впровадження різноманітних засобів проектної діяльності. Зокрема, організація проектної діяльності набуває неабиякої значущості у професійній підготовці саме майбутнього вчителя іноземних мов, оскільки сприяє розвитку його іншомовної лінгвістичної,

соціолінгвістичної, науково-пізнавальної, інтеркультурної компетентностей, умінь ефективно працювати в команді в процесі вирішення різноманітних проблем лінгводидактичного характеру.

Спираючись на наукові позиції [1-2], вважаємо, що організація колективної проектної діяльності майбутніх учителів іноземних мов передбачає командну співпрацю студентів різних курсів з вирішення конкретних проблем під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Функції викладача полягають у розробці та впровадженні завдань, що спрямовують проектну діяльність студентів.

Аналіз наукових праць [1-4] свідчить, що важливим засобом підвищення ефективності проектної діяльності студентів є проведення тренінгів. У ході локального педагогічного експерименту на базі факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова було впроваджено систему тренінгів, серед яких перший був спрямований на висвітлення суті та структури колективної проектної діяльності, методологічних засад її реалізації у професійній підготовці вчителів-філологів. Так, викладач у дискусійній формі розглядав зі студентами 1-2 курсів підходи до організації зазначеної діяльності, а саме: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний. Слід зазначити, що студенти заздалегідь отримали завдання розглянути науковий матеріал про ці підходи, отже, викладач мав змогу ставити питання проблемного характеру, наприклад, яким чином ці підходи доповнюють один одного, які можливості оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов закладені в кожному з них. Окрім цього, викладач запропонував студентам дати власний варіант визначення таких понять, як «метод проектів», «проектна діяльність». На основі цих визначень студенти сформулювали варіант визначення суті поняття «колективна проектна діяльність майбутніх учителів іноземних мов», провели мозковий штурм з визначення його компонентів.

Темою другого тренінгу була «Розподілення обов'язків між студентами відповідно до етапів колективної проектної діяльності». На початку заняття в процесі дискусії студенти сформулювали етапи зазначеної діяльності, обговорили дії кожного учасника відповідного до окремих етапів. Потім викладач пропонував декілька тем проектів; студенти мали розподілити функції в групі, причому зробити це так, аби всі учасники командної роботи виконували різні функції на кожному з етапів.

За темою «Система вмінь студентів, що актуалізуються в колективній проектній діяльності» (третій тренінг) було передбачено формування кожного вміння, що входить до структури процесуально-діяльнісного компонента. Так, студентам 3-4 курсів було запропоновано розробити завдання та наочний матеріал для відпрацювання всіх умінь колективної проектної діяльності. Наприклад, студенти 1-2 курсів мали виконати завдання такого типу: розробіть програму проектної діяльності за темою «Засоби передачі звуків французької мови: звуко-літерні сполучення», розподіліть доручення: хто буде доповідати про різноманітні звуко-літерні сполучення, хто підготує схеми та таблиці.

Різні аспекти четвертого тренінгу («Сучасні засоби організації колективної проектної діяльності із загальногуманітарних та фахових навчальних дисциплін у

вітчизняному та зарубіжному досвіді)) досліджувалися в ході виконання проектів, наприклад, за такою темою, як «Аналіз західноєвропейських позицій щодо організації колективної проектної діяльності майбутніх учителів-філологів» (студенти 1-2 курсів мали проаналізувати праці таких західноєвропейських науковців, як С. Фернандес, Д. Фрай. Спочатку студенти були зорієнтовані на розподіл роботи, потім вони досліджували джерела, систематизували матеріал, оформляли презентації).

П'ятий тренінг «Виконання проектної діяльності в команді» передбачав утворення студентами груп виконавців проектів з вирішення проблем, запропонованих викладачем. Так, студенти 1-2 курсів за допомогою студентів 3-4 курсів розподіляли свою участь у колективній проектній діяльності відповідно до, наприклад, таких груп: «керівники», «аналітики», «практики», «систематики», «розробники презентацій», «експерти з оцінювання якості виконання проекту».

Окрім цього, було доцільним упровадити й завдання трьох рівнів складності (рецептивні, репродуктивні та продуктивні) для актуалізації вмінь організації колективної проектної діяльності в ході вивчення загальногуманітарних та фахових навчальних дисциплін. Наприклад, серед рецептивних завдань у форматі проектної діяльності студентам відділення французької філології були запропоновані такі: *préparez l'information sur le problème de l'organisation du système des études supérieures en France et en Ukraine* («*L'école supérieure en France et en Ukraine : caractéristique comparative* »).

Репродуктивні завдання, на відміну від попередніх, мали на меті, по-перше, проведення теоретичного та емпіричного дослідження, по-друге, охоплювали матеріал як загальногуманітарних, так і фахових навчальних дисциплін («Політологія», «Країнознавство», «Основна мова» тощо), наприклад: *préparez un rapport sur l'histoire du républicanisme en France : décrivez la république comme une forme de la gestion d'Etat ; analysez les principes républicains ; parlez de l'histoire de l'idéologie républicaine en France*. Презентуйте у вашій академічній групі звіт про виконання окресленого проекту.

Продуктивні завдання передбачали розробку вправ, завдань, рекомендацій з організації проектної діяльності, не лише учнів, а й студентів, наприклад: проаналізуйте навчальні посібники з «Домашнього читання», систематизуйте вправи для організації аудіювання, говоріння, читання, письма, проведіть взаємооцінку рівня сформованості окреслених видів мовленнєвої діяльності; на основі теоретичного та емпіричного дослідження утворіть систему вправ для студентів 1-2 курсів за різними творами французьких письменників («Маленький принц» (А. де Сент-Екзюпері), «Собор», «Ірен» (Андре Моруа)); репрезентуйте матеріал у групі у вигляді методичних рекомендацій.

Отже, запропонована система тренінгів та розроблені рецептивні, репродуктивні, продуктивні завдання сприяли системному оволодінню всіма компонентами колективної проектної діяльності студентів. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у розкритті методів організації проектної діяльності на етапі професійної підготовки магістрів філології.

Список використаних джерел

1. Ворник М. М. Проектна методика навчання іноземної мови студентів-філологів гуманітарного вишу / М. М. Ворник // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – С. 90-94.
2. Шиян Т. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації проектної діяльності учнів на факультативних заняттях / Т. В. Шиян // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 39. – С. 157-161.
3. Fernández A. La gestión de la formación del profesorado en la universidad / A. Fernández. – Salamanca : BIBLID 20, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008. – 68 p.
4. Frey D. Knowledge and Action / D. Frey, H. Mandl. – Göttingen : Hogrefe, 2006. – 197 p.

УДК: 371.1

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

І. М. Козловська, м. Львів

Л. В. Дольнікова, м. Львів

Концептуально розглядається процес інтеграції загальнотехнічних та спеціальних дисциплін як динамічної системи зі складною структурою і причинно-наслідковими зв'язками між елементами. Метою їх інтеграції є формування інтегративної системи загальнотехнічних та спеціальних навчальних дисциплін, яка передбачає розвиток у студентів творчої особистості як в контексті загальної, так і професійної підготовки з урахуванням особливостей конкретної спеціалізації.

Ключові слова: *принципи, загальнотехнічні, спеціальні, дисципліни, навчання, вища технічна школа.*

The process of integration of general technical and special disciplines as a dynamic system with a complex structure and causal relationships among the elements has been conceptually revealed in the paper. The purpose of this integration is formation of an integrative system of general and special educational disciplines; it implies the development of student's creative personality in the context of general and professional preparation, taking into account the peculiarities of a certain specialization.

Key words: *principles, general technical, special disciplines, education, higher technical school.*

До випускників вищої технічної школи висуваються вимоги, які враховують не лише стан науки та виробництва сьогодення, а й перспективи його розвитку в майбутньому. Тому до відбору змісту навчального матеріалу у вищій технічній школі необхідно підходити з прогностичних позицій.

Вирішення проблеми вдосконалення викладання у вищій технічній школі на основі інтегративного підходу передбачає розробку теоретичних засад побудови конкретних методик і створення сучасних моделей вивчення загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. Такими конкретними шляхами є, зокрема, розроблення основ дидактичної інтегративної, розробка теоретико-методологічних та методичних

основ побудови інтегративних курсів, науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо організації виробничого навчання фахівців, методики інтегративного навчання предметів загальнотехнічного та спеціального циклів у професійній школі та формулювання основних вимог до специфіки роботи викладачів цих дисциплін, обґрунтування та реалізація принципу наступності у ступеневій підготовці фахівців тощо.

Система принципів викладання у вищій технічній школі містить конкретизовані загальнодидактичні та спеціальні принципи: наступності у навчанні, універсальності ступеневої освіти, взаємної обумовленості змісту і діяльності, професійної мобільності, стабільності та динамічності навчального процесу, єдності структури та цілей навчальних закладів, ефективності та результативності навчання, діагностичності, управління, аналогії та інші.

Вирішення проблеми розмежування інтеграції та споріднених понять спрямоване на визначення функції кожного з них у навчальному процесі. Як засвідчує аналіз взаємозв'язку самих філософських і загальнонаукових понять, їх аналоги в дидактичному аспекті (інтеграція, синтез, цілісність, системність, комплексність, диференціація тощо) повинні в загальних рисах відбивати реальні зв'язки між цими поняттями в їх найширшому сенсі з урахуванням специфіки навчального процесу.

Рівень фундаментальної, а отже, і професійної підготовки майбутніх студентів та мотивація вивчення дисциплін залежать від пропедевтичного рівня їх вивчення. Елементи наукового мислення студентів, якщо обґрунтувати провідні положення щодо структурування змісту освіти на основі інтегративно-диференційованого підходу, якщо розробити критерії відбору основних змістових одиниць та способи реалізації цього підходу, передбачають виконання низки умов. Природовідповідність вимагає від студентів бази загальних знань і вмінь, які необхідні в майбутній професійній діяльності. Мотивація у вивченні дисциплін сприяє мисленнєвій активності студентів і робить можливим формування елементів професійного мислення на основі спільної логіки наук. Інтегрування знань є надійною базою для формування цілісної системи професійно-значущих якостей майбутнього фахівця, диференціація за індивідуальними особливостями та рівнем базової підготовки підвищує результативність допомоги студентам [1-3].

Основні методологічні проблеми викладання у вищій технічній школі на основі інтегративного підходу визначаємо як обґрунтування об'єктивної основи інтеграції змісту та організації знань; аналіз соціальних, економічних, технічних, виробничих, загальнонаукових аспектів інтеграції; визначення основних напрямів інтеграції.

Концептуально процес викладання у вищій технічній школі розглядаємо як динамічну систему зі складною структурою та причинно-наслідковими зв'язками між елементами. Його мета полягає у формуванні цілісної системи загальних та фахових знань й умінь студентів, яка враховує розвиток їх творчої особистості в будь-якому закладі освіти, а також специфічні цілі, зумовлені особливостями конкретного навчального закладу.

Звідси виводимо **методологічні засади викладання у вищій технічній школі на основі інтегративного підходу**. Це об'єктивна єдність світу як предметна та

методологічна єдність пізнання природи та суспільства; принципова єдність логічної структури галузей знань; різноманітність зв'язків і взаємодій між різними рівнями організації і предметними галузями явищ; спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ того чи іншого рівня; наявність єдності знань: змістовної, структурної, логіко-гносеологічної, науково-організаційної, лінгвістико-семіотичної, загальнометодичної та окремодидактичної.

Конкретні цілі інтегративного підходу у викладанні загальноосвітніх, загальнотехнічних дисциплін у професійній школі полягають у теоретичному обґрунтуванні основ дидактичної інтегративної педагогіки у професійній педагогіці; розробці основ дидактики навчання окремих дисциплін у вищій технічній школі на основі інтегративного підходу; розробці концепції підручників для професійних навчальних закладів; теоретичному обґрунтуванні доцільності та методичних засад побудови інтегративних курсів у вищій технічній школі; розробці шляхів упровадження організаційно-методичного забезпечення виробничого навчання у вищій технічній школі; використанні інтегративного підходу до реалізації наступності тощо.

Список використаних джерел

1. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Василівна Дольнікова. – К., 2001. – 233 с.
2. Козловська І. М. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі : основи дидактичної інтегративної педагогіки / І. Козловська // Молодь і ринок. – 2012. – № 11. – С. 31-36.
3. Мельник О. Л. Інтеграційні процеси в освіті (соціально-філософський аспект) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. Л. Мельник. – К., 2013 – 17 с.

УДК 377:656.2

ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ У ВИМІРАХ ІНЖЕНЕРНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ю. М. Козловський, м. Львів

Т. О. Шаргун, м. Львів

Авторами висвітлено проблему розвитку особистості сучасного інженера та перспективи розвитку інженерної педагогіки. Показано, що в європейських країнах обов'язковою є педагогічна освіта інженера. Обґрунтовано, що в категоріях гуманності провідним принципом інженера є відповідальність за результати своєї діяльності. Установлено, що формування духовної особистості зі сформованою системою загальнолюдських, національних та професійних цінностей набуває особливого значення в контексті інтеграційних процесів у професійній інженерній освіті.

Ключові слова: інженер, інженерна педагогіка, особистість, фахівець, розвиток.

The problem of modern engineer's personality development and perspectives of formation of engineering pedagogy have been revealed in the article. It has been shown that engineer's pedagogical education is compulsory in European countries. It has been

substantiated that engineer's responsibility for the results of his activity is the leading principle in humanity categories. It has been determined that development of a spiritual person with the formed system of human, national and professional values is of particular importance in the context of integration processes in professional engineering training.

Key words: *engineer, engineering pedagogy, personality, specialist, development.*

Нині сформувався особливий техногенний тип цивілізації, в якому під впливом інтенсивної інноваційної діяльності відбуваються активні соціальні зміни. Технократичне мислення – «це світогляд, істотними рисами якого є примат засобу над метою, часткової мети над смыслом і загальнолюдськими інтересами і цінностями. Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людських переживань і гідності. Технократичне розуміння науково-технічного прогресу не сприяє нормальному розвитку психіки людини» [1, с. 96]. При проектуванні змісту професійної освіти майбутнього інженера моделі XXI століття зростає необхідність урахування істотного посилення ролі людського чинника. Сьогодні все більш чітко відбувається «формування нової філософії інженерної освіти, відчутні процеси реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту і спрямованості інженерної освіти» [4, с. 43].

Актуальність питань інженерної освіти обумовлена нагальною потребою кардинальних змін в освітянському просторі, який повинен поруч з забезпеченням якісної підготовки спеціалістів технічної галузі активізувати процес збереження та інноваційного становлення інженерних знань. На жаль, «саме професійна педагогіка не отримала у сучасному освітянському просторі достатнього розвитку. Особливо це стосується інженерної педагогіки, яка тільки набуває розвитку в Україні та потребує як теоретичного осмислення її основ, так і практичного втілення методології інженерної дидактики в навчальний процес вітчизняних технічних університетів» [2, с. 106]. У будь-якому разі формування готовності до професійної праці має поєднуватися з турботою про становлення гармонійної та творчої особистості, про найкращу реалізацію її можливостей, найвищий вияв її індивідуальної своєрідності в різних сферах життя.

Система інженерно-педагогічної освіти унікальна за своєю суттю і сама її природа дає можливість сформувати такого гармонійно розвиненого фахівця, «який поєднає в собі інженерно-педагогічні уміння, пов'язані зі здатністю розв'язувати технічні завдання, системно мислити, проектувати та конструювати технічні будови, розбиратися у питаннях економіки, охорони праці певної галузі, уміннями працювати з людьми, організовувати навчальний процес у професійному навчальному закладі, виховувати молодь, бути керівником та вихователем. Сьогодні європейські країни йдуть шляхом обов'язкової педагогічної освіти викладачів не тільки гуманітарних, але й технічних дисциплін» [3].

У категоріях гуманності однією з перших заповідей інженера-педагога є відповідальність за результати своєї діяльності. Можливо, саме такими принципами керувався всесвітньовідомий вчений Н. Тесла, знищивши деякі свої винаходи, які, на його думку, значно випереджували духовні запити людства і могли принести йому велику шкоду. Відмовитися від всесвітньої слави, від возвеличення свого наукового "Я" в ім'я безпеки і збереження людства – приклад власне духовного

осмислення результатів наукового відкриття. Це – прикро і боляче, це гальмує науково-технічний прогрес, але на сучасному етапі технічний розвиток людини настільки випередив духовний, що такі обмеження просто необхідні. І на це необхідна наукова мужність, яка є однією з паростків духовності сучасного інженера-педагога.

Постає питання про етичний аспект оцінювання діяльності інженера, оскільки ця діяльність має низку специфічних особливостей. У першу чергу, це – діяльність творча, а її результат може трактуватися неоднозначно. Професійна діяльність, об'єктом якої виступають живі люди, утворює складну систему взаємоперехідних, взаємозумовлених моральних стосунків. До цієї системи належать перш за все: ставлення спеціалістів до об'єкта праці, стосунки спеціаліста з колегами, ставлення спеціаліста до суспільства тощо. Тому особливої актуальності набуває розв'язання проблеми формування професійної етики інженера-педагога, яка є реальним виразником і показником його професійної культури, охоплює її найсуттєвіші складові.

На перший план виходить потреба у відповідальному моральному осмисленні кожного із елементів цілеспрямованої діяльності людини. Моральна відповідальність за екологічні біди сучасності, за військові злочини, за злочини у мирний час, клонування ембріонів людини визначають значущість професійної етики для інженера. Унаслідок цього моральний аспект діяльності інженера не може стосуватися лише його соціальних позицій, а за необхідності має поширюватися на його суто професійні властивості, розглядатися завжди під кутом зору стосунків, що формуються в межах даної професії, її місця і ролі в житті суспільства.

Таким чином, розвиток особистості інженера повинен базуватися на певних принципах, цілісне дотримання яких передбачає формування морально-етичного компоненту професійної діяльності. У сучасних умовах проблема формування творчої, духовної особистості зі сформованою системою загальнолюдських, національних та професійних цінностей набуває особливого значення. У свою чергу, виховання цілісного світогляду як передумови формування системи цінностей неможливе без урахування інтеграційних процесів як у людській психіці, так і в освітніх процесах.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / Семен Устимович Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: – Київ : ВІПОЛ, 2000. – С. 81-107.
2. Никитюк Н. О. Впровадження світових тенденцій інженерної педагогіки в вищій технічній освіті України // Н.О.Никитюк, Ю.О.Шабанова // Управління якістю підготовки кадрів з вищою освітою через удосконалення процедур ліцензування, акредитації та рейтингування : у 2 т. – Дніпропетровськ : НГУ, 2012. – Т. 1. – С. 105-107.
3. Пазиніч Ю. М. Роль інженерної педагогіки в сучасній освіті / Ю. М. Пазиніч, О. Бичко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць : у 2 ч. – К., 2009. – Ч. 2. – № 3. – С. 165-167.
4. Товажнянський Л. Особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти / Л. Товажнянський, О. Романовський, О. Пономарьов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 40-47.

УДК 374:08:01

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДО РОБОТИ З ІНШОМОВНИМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЇ**М. М. Козяр, м. Львів****Н. Я. Вовчаста, м. Львів**

Показано, що формування інформаційної культури фахівця цивільного захисту передбачає вміння постановки проблеми пошуку необхідної інформації та розробку шляхів її раціонального пошуку, уміння користуватися сучасними електронними засобами інформації, диференціацію готовності до роботи з іншомовними засобами інформації тощо. Обґрунтовано доцільність вивчення окремих курсів спеціальних дисциплін двома-трьома іноземними мовами.

Ключові слова: фахівці, цивільний захист, професійна діяльність, засоби інформації, іноземна мова, іншомовні засоби.

It has been shown in the article that the formation of informational culture of civil protection specialist involves the development of the ability to find necessary information and develop the ways of rational searching, the ability to use modern electronic means of information, differentiation of willingness to work with foreign language means of information etc. The expediency of study of certain special disciplines in two or three foreign languages has been substantiated.

Key words: specialist, civil protection, professional activities, means of information, foreign language, foreign language means.

Сутністю засобів інформації в педагогічному контексті є багатоманітна інформація, система її організації: «завдяки електронним засобам інформації, появі цифрових записів, різноманітної інформації на компактдисках змінюються джерела звичної для людей інформаційної освідомленості. Поступово втрачають значення газети, журнали і інші паперові джерела інформації. Сучасні засоби масової інформації вносять нові технічні можливості у розкритті навчального матеріалу» [2, с.12]. На сучасному етапі зростає використання таких засобів, як факсимільний зв'язок, електронна пошта, комп'ютерні мережі для пересилки завдань, проведення консультацій тощо. Віртуальна реальність заснована на використанні комп'ютерних технологій і прив'язана до провідних і безпроводних систем телекомунікації.

У сучасній педагогіці спостерігається ряд істотних суперечностей, зокрема між: інтенсивним використанням сучасних ідей у реальній педагогічній практиці і недостатнім теоретичним обґрунтуванням їх використання в педагогічній науці; інтеграцією галузевих структур в європейський простір та недостатнім рівнем володіння іноземними мовами фахівцями цивільного захисту; необхідністю у професійній діяльності роботи з іншомовними засобами інформації та недостатнім рівнем підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до цього аспекту професійної діяльності. Ці суперечності окреслюють проблему теоретичного і методичного обґрунтування підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до роботи з іншомовними засобами інформації.

Підготувати спеціаліста високої кваліфікації, який здатний не тільки опанувати професійні знання та уміння, а й має гуманістичний світогляд та духовні цінності, можна тільки завдяки всебічному вдосконаленню професійних знань,

ядром яких є гуманізація освіти. Нині очевидно, що вузько спеціалізована професійна підготовка не дає вагомих результатів і може призвести до духовної кризи особистості. Водночас у сучасному суспільстві відбуваються зміни в усіх сферах життя, а тому ринок праці потребує фахівців, спроможних діяти гнучко, швидко реагувати на зміни, мислити глибоко, всебічно, проявляти самостійність у рішеннях [1; 3].

Зростання інформації та інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій потребують постійного розвитку, модернізації освіти, приведення її стану і можливостей у відповідність із соціально-економічними потребами суспільства, що розвивається. Інформаційно-комунікаційний характер процесів побудови, функціонування і подальшого розвитку інформаційного суспільства визначально викликає і передбачає широке впровадження та використання в освіті інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, зростає актуальність підготовки фахівців до роботи з різноманітними засобами інформації, у першу чергу електронними.

Основним чинником формування готовності до роботи з іншомовними засобами інформації є професійне спрямування вивчення іноземної мови та інформаційних технологій. Принцип професійної спрямованості виступає як основа зв'язку загального знання та способів його застосування з певними конкретними знаннями та прийомами його використання на рівні професії. У широкому розумінні професійна спрямованість в освіті – це орієнтація на формування соціальної і психологічної спрямованості на професійну діяльність.

Реалізація професійної спрямованості у вивченні основ наук вимагає розробки відповідних педагогічних умов, зокрема збереження логічної та змістовної цілісності і єдності предметів кожного циклу, засвоєння у процесі навчання єдиних наукових понять, принципів основ наук, розвиток професійних умінь і навичок тощо.

Не менш актуальною є потреба у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до спілкування на професійні теми іноземною мовою.

Особливо важливим для майбутніх фахівців цивільного захисту є вміння й навички роботи саме з іншомовними засобами інформації. Тут важливе місце займає володіння іноземними мовами, яке дає доступ до спеціальної літератури та першоджерел зарубіжних наукових розробок. Мова йде не про традиційне професійне спрямування вивчення іноземних мов, а про надання студентам можливості отримувати частину професійних знань та розвивати їх безпосередньо однією або двома іноземними мовами.

Авторський підхід до вирішення сукупності цих проблем полягає у виявленні особливостей роботи з іншомовними засобами інформації у професійній діяльності фахівців цивільного захисту; розробці вимог до знань та вмінь майбутніх фахівців цивільного захисту для роботи з іншомовними засобами інформації; теоретичному обґрунтуванні концепції підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до роботи з іншомовними засобами інформації; розробці моделі підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до роботи з іншомовними засобами інформації; розробці шляхів упровадження моделі та виявленні умов її реалізації на практиці;

розробці і апробації інтегрованого спецкурс «Робота з іншомовними засобами інформації майбутніх фахівців цивільного захисту» на основі навчальних курсів іноземної мови, інформаційних технологій та спеціальних дисциплін.

Це передбачає виконання низки педагогічних умов, зокрема: формування інформаційної культури фахівця (уміння працювати з сучасними засобами інформації); володіння іноземною (іноземними) мовами на рівні вимог даного ступеня освіти; уміння постановки проблеми пошуку необхідної інформації та розробка шляхів її раціонального (оптимального) пошуку; уміння користуватися сучасними електронними засобами інформації (відповідно до рівня кваліфікації фахівця); диференціація готовності до роботи з іншомовними засобами інформації за ступенем освіти фахівця; інтеграція знань про роботу з іншомовними засобами інформації для конкретного освітнього рівня певної спеціальності; інтеграція умінь і навичок роботи з іншомовними засобами інформації для конкретного освітнього рівня певної спеціальності.

На всіх рівнях передбачається інтеграція загальнотехнічних та спеціальних знань з іноземних мов, причому для першого – професійне спрямування вивчення іноземної мови, для другого – вивчення окремих загальнотехнічних та спеціальних дисциплін однією іноземною мовою, а для третього – вивчення окремих курсів загальнотехнічних та спеціальних дисциплін – двома-трьома іноземними мовами [4]. Очевидно, що такі елективні курси повинні мати загальнопрофесійний характер і відображати основні напрями розвитку відповідної галузі. Забезпечення неперервності іншомовної підготовки майбутнього фахівця передбачає виділення та обґрунтування етапів навчання від загальноосвітнього курсу у старшій школі через усі курси технічного університету до виконання дипломної роботи включно. Суттєву роль відіграє диференціація студентів у виборі рівня засвоєння іноземних мов. Це передбачає введення різнорівневих спецкурсів обов'язкового та факультативного характеру.

Список використаних джерел

1. Вовчаста Н. Я. Моделирование системы профессиональной иншомовной подготовки фахівців цивільного / Н. Я. Вовчаста // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 45. – К.; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 161-165
2. Кудин В. А. Средства массовой информации и профессиональное образование (философско-педагогический аспект исследования) / В. А. Кудин. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – 207 с.
3. Хмілярчук Н. Іншомовні засоби інформації у підготовці фахівців для сфери туризму: інформаційно-методичні матеріали / Н. Хмілярчук. – Дрогобич: Коло, 2003. – 20 с.
4. Шаргун Т. Концептуальні підходи до навчання загальнотехнічних та спеціальних дисциплін іноземними мовами у системі професійної освіти / Т. Шаргун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 6. – С. 60-67.

УДК: 371.134; 37.018.2

ПРОФІЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В. В. Костіна, м. Харків

У тезах визначено суть поняття «профілактика дезадаптації учнів», схарактеризовано специфіку роботи фахівців соціальної сфери з профілактики дезадаптації учнів; проаналізовано основні напрями наукових досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях.

Ключові слова: соціальні інституції, профілактика дезадаптації учнів, фахівці соціальної сфери, професійна підготовка.

The essence of the concept “prevention of students’ disadaptation” has been defined in the article. The specificity of social service specialists’ work on prevention of students’ disadaptation has been characterized. The main directions of scientific research on the problem of training of future social sphere specialists for work on prevention of students’ disadaptation in different social institutions have been analyzed.

Key words: social institutions, prevention of students’ disadaptation, specialists of social sphere, professional training.

На сучасному етапі розвитку нашої держави, що характеризується загостренням кризових явищ у багатьох сферах, зростанням різноманітних соціальних відхилень у поведінці поширеною стає проблема розповсюдження дезадаптації у дитячому та молодіжному середовищі, що призводить до появи учнів, які не здатні у повній мірі самостійно пристосуватися до вимог різних соціальних інституцій, що зумовлює зниження позитивного впливу на їхній розвиток та зростання дії негативних чинників соціалізації й поступове перетворення учнів на жертв процесу соціалізації.

Аналіз наукової літератури з питань профілактики дезадаптації учнів показав, що в Україні та за кордоном накопичено чималий досвід. Науковцями у галузі педагогіки, психології та соціальної педагогіки досліджено такі аспекти профілактичної роботи з дітьми та молоддю: теоретико-методичні основи профілактичної діяльності з дітьми та молоддю (О. Безпалько, Ю. Василькова, В. Нікітін, М. Галагузова, А. Капська, С. Харченко та ін.); профілактика девіантної поведінки серед школярів (Н. Мотунова, А. Мурашкевич, Т. Мартинюк, Р. Новгородський, О. Панагушина, Н. Пихтіна, О. Пилипенко, О. Тютюнник, Г. Федоришин, Т. Федорченко та ін.); особливості профілактичної діяльності в сирітських закладах (Н. Краснова, В. Слот, Х. Спаньярд, Т. Шульга та ін.); профілактика насильства у сім'ї (А. Баріло, З. Білоусова, Т. Голованова, Л. Міщик, В. Оржеховська, С. Панченко, Л. Повалій, В. Постовий та ін.); основи психолого-педагогічної профілактики у середовищі загальноосвітніх навчальних закладів (В. Афанасьєва, І. Бех, О. Бурим, О. Ігнатов, В. Кириченко та ін.). У галузі соціальної роботи вивчено такі питання: теоретико-методичні основи профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю (І. Зверєва, В. Курбатов, А. Лукашевич, І. Мигович, О. Студьонова, Є. Холостова та ін.);

специфіка соціальної допомоги дезадаптованим учням за кордоном (Л. Бениш, І. Братусь, Р. Гілберт, У. Дейнет, Е. Мазліш, Н. Щуркова та ін.)

У напрямі професійної підготовки фахівців соціальної сфери до профілактичної діяльності з учнями розроблено такі аспекти: підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної діяльності з соціальними сиротами (І. Галатир, М. Махоніна, В. Приходько та ін.); підготовка майбутніх фахівців до профілактики девіантної поведінки (С. Архипова, І. Козубовська, М. Лукашевич, Г. Майборода, М. Малькова, Н. Пихтіна, В. Поліщук, І. Сидорчук, Н. Синюк та ін.); підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання інноваційних підходів, методів і засобів у профілактичній роботі з дітьми та молоддю (Т. Мальцева, О. Наконечна, С. Нетьосов, П. Скляр та ін.); підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери за кордоном до профілактичної роботи (О. Павлішак, О. Пічкара та ін.); підготовка майбутніх фахівців до профілактичної діяльності у закладах освіти (О. Наконечна, М. Трухан, О. Чернишенко). Узагальнення результатів вищезначених досліджень засвідчило, що науковцями детально висвітлено різні аспекти діяльності з профілактики девіантної поведінки дітей і молоді та професійної підготовки майбутніх фахівців до цього виду роботи, проте з питань підготовки до здійснення комплексної діяльності з профілактики дезадаптації учнів, що передбачає різнопланову специфічну координовану діяльність фахівців різних соціальних інституцій, а також їхню системну професійну підготовку до її виконання досліджено лише окремі аспекти. Тому постає необхідність у визначенні суті профілактики дезадаптації учнів, виявленні її особливостей у різних соціальних інституціях, спрямованої на забезпечення недопущення їх віктимізації, а також вивченні питань підготовки фахівців соціальної сфери до виконання цієї роботи.

Аналіз та узагальнення наукової літератури з проблеми профілактичної діяльності у соціальній сфері дозволяє стверджувати, що дослідниками використовується низка понять «профілактика», «профілактика соціальна», «профілактика медична», «соціальна профілактика» тощо, зміст яких є дещо відмінним. Термін «профілактика» має грецьке походження (від *prophylaktikos* - запобіжний), що означає попередні заходи для недопущення будь-чого. Згідно з академічним тлумачним словником української мови термін «профілактика» має два значення: 1) заходи, що запобігають виникненню й поширенню хвороб, сприяють охороні здоров'я населення; 2) сукупність заходів, які запобігають передчасному ламанню та спрацюванню машин, механізмів, відвертають аварії на виробництві, транспорті тощо [2, с. 333]. У соціально-педагогічному словнику «профілактика» – це «використання сукупності заходів, розроблених для того, щоб запобігти виникненню й розвитку будь-яких відхилень у розвитку, навчанні, вихованні» [3, с. 18]. У змісті терміну «профілактика» виокремлюють багато значень: комплекс медичних, санітарно-технічних, гігієнічних, педагогічних і соціально-економічних заходів, спрямованих на запобігання захворювань і усунення факторів ризику; попереджувальні заходи для підтримки технічного об'єкта і устаткування в працездатному стані; один із напрямів роботи фахівця; профілактична діяльність повноважних органів, здійснювана для реалізації принципу соціальної справедливості тощо. Ураховуючи специфіку нашого дослідження, зосередимо

увагу на значеннях, пов'язаних з роботою фахівців соціальної сфери, що здійснюють запобіжні заходи для недопущення перетворення учнів на жертв процесу соціалізації.

Сучасні дослідники у сфері соціальної роботи розрізняють такі різновиди профілактики [1, с. 167]: залежно від змісту діяльності (загальну та спеціальну); залежно від стадії розвитку проблеми, на якій передбачено проведення роботи (первинну, вторинну та третинну); залежно від рівня застосування (макрорівневу, мікрорівневу та індивідуальну). Науковці визначають такі умови ефективності профілактичної діяльності [3, с. 18]: спрямованість на викорінювання джерел дискомфорту як в самій дитині, так і в соціальному та природному середовищі, через набуття неповнолітніми досвіду вирішення проблем; навчання дитини новим навичкам, які допоможуть досягти поставленої мети і зберегти здоров'я; попередження очікуваних проблем.

В Енциклопедії фахівців соціальної сфери за редакцією І. Д. Зверевої «профілактику соціальну» визначають як «діяльність, спрямовану на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ і їх небезпечним наслідкам», а «соціальну профілактику» – як «один із напрямів реалізації соціальної політики, який здійснюють шляхом прийняття відповідного законодавства, економічними заходами, діяльністю установ освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи, культури, правоохоронних органів, засобів масової інформації тощо» [1, с. 166-167]. Мету соціальної профілактики дослідники вбачають у попередженні проблем і негативних явищ і створенні умов для повноцінного функціонування суспільства та життєдіяльності окремих осіб, а серед основних напрямів профілактики виділяють такі: виявлення, усунення чи нейтралізація чинників, що породжують негативні соціальні явища та соціальні проблеми, сприяють їх загостренню та заважають розвитку людини; формування якостей, необхідних для подолання проблем і задоволення потреб нешкідливим чином.

Науковцями визначено, що соціальна профілактика дезадаптації має передбачати [1, с. 331]: 1) усунення її соціальних чинників (покращення загальних умов життєдіяльності людей, збільшення можливостей для задоволення ними потреб різного рівня, забезпечення соціально-правового захисту та доступності соціальних послуг); 2) надання допомоги особистості в подоланні дезадаптивних якостей і підвищенні здатності вирішувати проблеми та задовольняти потреби (надання необхідної інформації, формування професійних та життєвих навичок, розвиток комунікабельності, сприяння самопізнанню та самовизначенню).

Отже, ураховуючи вищезазначене, з метою здійснення діяльності з профілактики дезадаптації учнів слід забезпечувати системний вплив на учнів через різні соціальні інституції (школу, позашкільні заклади, спеціалізовані соціальні служби тощо), що дозволить усунути соціальні чинники (проблемні ситуації у сім'ї, школі, мікросередовищі учня тощо), які можуть спричинити їхню дезадаптацію, а також попередити можливості виникнення чи розвитку суб'єктивних чинників (особистісні риси та якості), що теж сприяють віктимізації учнів. Залежно від змісту профілактичної діяльності, рівня її застосування та стадії розвитку проблеми у

певного індивіда соціальна профілактика дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях буде відрізнятися власною специфікою, до виконання якої має бути готовий фахівець соціальної сфери, що її здійснюватиме.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – 2-ге видання. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536.
2. Словник української мови : в 11 томах. – Київ : Наукова думка, 1977. – Т. 8. – С. 333.
3. Соціально-педагогічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/22/6.pdf>.

УДК: 378.18

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
НА ДЕОНТОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ**

Л. В. Курінна, м. Запоріжжя

У тезах висвітлено проблему формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників на деонтологічних засадах. У рамках аналізу досліджуваного питання надано характеристику соціокультурної компетентності, яка містить висвітлення її дефініції, видів та компонентів. Визначено, що найбільш доцільним є формування досліджуваного виду компетентності у майбутніх соціальних працівників. Висунуто припущення про те, що процес формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників буде результативнішим, якщо здійснюватиметься на деонтологічних засадах.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, соціальна робота, соціальний працівник, деонтологія, деонтологія соціальної роботи, відповідальність соціального працівника.

The article deals with the problem of formation of future social workers' social and cultural competence on the basis of deontology. The paper presents the characteristic of social and cultural competence which includes its definition, types and components. The author emphasizes the importance of formation of future social workers' social and cultural competence. It has been suggested that the process of formation of future social workers' social and cultural competence will yield convincing results under the conditions of use of methods of pedagogical deontology.

Key words: social and cultural competence, social work, social worker, deontology, deontology of social work, responsibility of social worker.

Актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності особистості зумовлена високим рівнем вимог сучасного суспільства до кожної людини. В умовах інтеграції України до європейського простору кожен громадянин повинен знати особливості культури свого та інших народів, толерантно ставитись до представників інших культур, прагнути до досягнення високого рівня саморозвитку та самореалізації у соціумі.

На особливу увагу заслуговує формування соціокультурної компетентності в майбутніх соціальних працівників, оскільки їхня професійна діяльність надалі буде спрямована на різні категорії населення, до складу яких входитимуть представники як української, так і інших культур. Тому майбутні фахівці повинні володіти такими якостями, як гуманність, доброзичливість, активність тощо. Важливим аспектом формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників є здійснення даного процесу на деонтологічних засадах, оскільки деонтологія є однією з основ професійної діяльності фахівців, об'єктом діяльності яких є людина [2].

Дослідженням проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців на деонтологічних засадах займалися такі науковці: К. Дворак, О. Жежера, Т. Жукова, С. Іщук, Н. Муравйова, С. Пахотіна, А. Сафонов, І. Ярцева та інші. Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження засвідчив, що питанню формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників на деонтологічних засадах приділяється недостатньо уваги, що і обумовило необхідність вивчення та аналізу даної проблеми.

Дослідниця Т. Жукова під соціокультурною компетентністю розуміє інтегративну властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [3, с. 33].

На нашу думку, соціокультурна компетентність – це якість особистості, що визначає рівень її соціального і культурного розвитку: володіння загальною культурою, знання культурної спадщини свого народу, вміння проявляти ініціативу в будь-яких справах, здатність до активної суспільно-корисної діяльності.

Науковець А. Сафонов вважає, що існують такі види соціокультурної компетентності: інтелектуальна, комунікативна, культурологічна та загальнокультурна [6, с. 51-52].

Дослідниця Н. Муравйова у складі соціокультурної компетентності виділяє наступні компоненти: когнітивно-інформаційний, змістоутворюючо-аксіологічний та комунікативно-діяльнісний [5, с. 141].

Важливим є формування соціокультурної компетентності у майбутніх соціальних працівників. Це пов'язано з тим, що ці фахівці працюють зі своїми клієнтами на різних рівнях, а саме: на мікрорівні (індивіди та сім'я), на мезорівні (соціальні спільноти та організації) та на макрорівні (національний та інтернаціональний рівні суспільства). Тому соціальна робота – це професія, метою якої є внесення необхідних соціальних змін у суспільство загалом і в індивідуальні форми його розвитку [1, с. 222].

Кожна професія передбачає наявність певних прав, якими користується фахівець у своїй роботі, та обов'язків, яких він повинен дотримуватись. Професія соціального працівника не є виключенням. Зважаючи на те, що проблема обов'язку є предметом вивчення такої науки як деонтологія, доцільно було б розглянути формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників з урахуванням саме деонтологічних засад.

Деонтологія (з грец. «вчення про належне») – розділ етики, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного (того, що повинно бути), всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення [4]. Деонтологія соціальної роботи – це комплекс норм, постанов і розпоряджень про обов'язок і професійні вимоги, відповідальність соціального працівника перед суспільством і державою, перед соціальною роботою як професією і соціальним інститутом, перед колегами і перед клієнтом соціальної служби [2].

Ключовим аспектом у формуванні соціокультурної компетентності майбутнього соціального працівника виступає його відповідальність за всі дії, які він чинить. Відповідальність соціального працівника – це відповідність моральної діяльності спеціаліста його обов'язку, що розглядається з точки зору можливостей людини [4]. С. Ішук виділяє 5 типів відповідальності, які покладені на соціального працівника: перед суспільством і державою, перед професією, перед колективом (колегами), перед клієнтом та його близькими та перед самим собою [4]. Ураховуючи всі зазначені типи відповідальності, соціальний працівник організовує роботу з різними категоріями населення, намагаючись допомогти їм у вирішенні певних проблем.

Зважаючи на вищесказане, можемо зазначити, що у процесі професійної підготовки майбутні соціальні працівники мають ознайомитись зі своїми обов'язками, яких вони повинні будуть дотримуватись у своїй подальшій діяльності, та покладеними на них типами відповідальності, усвідомити і переосмислити їх та набуті теоретичної готовності до застосування набутих знань на практиці. На даній основі доцільною буде подальша робота щодо формування в майбутніх фахівців такої якості, як соціокультурна компетентність.

Узагальнюючи все вищезазначене, можемо зробити наступний висновок. У ході викладу досліджуваного питання розглянуто ключові аспекти соціокультурної компетентності, а саме: дефініцію, види та компоненти соціокультурної компетентності; обґрунтовано актуальність формування досліджуваного виду компетентності в майбутніх соціальних працівників; висунуто припущення, що процес формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників буде більш ефективним, якщо здійснюватиметься на деонтологічних засадах.

Список використаних джерел

1. Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с.
2. Деонтологія та її застосування в окремих видах соціальної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://studopedia.com.ua/1_15673_ponyattya-deontologii.html.
3. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жукова Татьяна Анатольевна. – Самара, 2007. – 202 с.
4. Ішук С. В. Етика соціальної роботи / С. В. Ішук. – Тернопіль, ТДПУ, 2008. – 59 с.
5. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136-143.
6. Сафонов А. Н. Развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Сафонов Анатолий Николаевич. – Москва, 2006. – 141 с.

УДК 378.14:371.133

ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

М.О. Лазарєв, м. Суми
О.М. Лазарєва, м. Харків

Авторами представлені необхідні складові реалізованого досвіду евристичного навчання майбутніх учителів, організація на нових засадах роботи студентів на лекціях прямої дії, семінарських і практичних заняттях. Необхідна кількість і якість створених і захищених студентом освітніх продуктів стає метою евристичної освіти і критерієм професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога.

Ключові слова: *лекції прямої дії, освітні продукти, критерії, етапи взаємодії, професійно-творча самореалізація.*

The authors describe the necessary components of realized experience of future teachers' heuristic education, the organization of students' work at lectures of direct action, seminars and practical classes on a new basis. The required number and quality of educational products created by students become the purpose of heuristic education and the criteria of future teachers' professional and creative self-actualization.

Key words: *lectures of direct action, educational products, criteria, stages of interaction, professional and creative self-actualization.*

Основною нагальною потребою сучасного суспільства є модернізація освіти в Україні. Освіта має перетворитися на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички й уміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності [3]. Досягнення такої мети передбачає поступовий, але динамічний перехід на інноваційні системи і технології навчання й виховання на противагу традиційній (репродуктивній, монологічній, змістово перевантаженій, нетворчій у своїй основі) системі навчання. Тому й стає актуальною проблема активного ствердження освіти справді інноваційної, гуманістичної, демократичної, творчої, прийнятної для всіх учасників освітнього процесу.

Видатні зарубіжні й вітчизняні науковці, критикуючи недоліки традиційної освіти, створювали і продовжують створювати нові освітні теорії та технології, які випробовують і застосовують на практиці талановиті вчителі й викладачі вищої школи. Серед інноваційних ідей і відповідних їм навчальних технологій особливого значення набувають інноваційні технології евристичного навчання (В. Андреев, Н. Гузій, С. Золотухіна, А. Король, Б. Коротяєв, О. Кривонос, В. Курило, М. Лазарєв, В. Лозова, О. Попова, О. Семенов, А. Хуторської та інш.).

Науковці виокремлюють різні види евристичної діяльності. Професор В. Андреев називає три основних види евристичної діяльності студентів і школярів: навчально-творчий, науково-творчий і науково-дослідницький. Автор основною одиницею навчально-творчої технології вважає навчально-творчу задачу, за допомогою якої педагог має створити проблемну ситуацію, прямо чи опосередковано задати мету, умови та вимоги навчально-творчої діяльності [1].

Провідна мета технології, за В. Андреєвим, – формування творчих здібностей особистості.

Евристичне навчання, на думку А. Хуторського, повинно зробити первинними ті цілі та завдання, які студенти й учні поставлять (створять) для себе самі. Роль педагога – допомогти їм в осмисленні й формулюванні своїх цілей, забезпечити наступний супровід діяльності для їх досягнення [4, с. 55].

Для реалізації мети навчальних евристичних технологій вводяться нові, специфічні принципи й методи. Серед них – принципи єдності саморозвитку і рефлексії, співтворчості педагога й учня, управління й самоуправління навчальною діяльністю, особистісної значущості навчально-творчої діяльності та її результатів, первинності освітньої продукції учня (студента) і принцип продуктивності навчання [1; 4].

За позитивної підтримки наставників і всього соціально-освітнього середовища майбутній учитель за роки навчання має набути власну продуктивну «Я – концепцію» людини і суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Але така мета може стати зрозумілою і привабливою для майбутнього фахівця за умови надання йому постійної можливості вільного вибору конкретної мети, завдань, способів їх реалізації у певній освітній ситуації. Це одна з найважливіших і принципових вимог евристичної освіти.

Результати експериментальної роботи, досвід учителів і викладачів підтвердили нашу гіпотезу: найбільш зрозумілою для студента – здобувача професійних компетентностей – стає мета створення значимого для нього реального освітнього продукту. Такий підхід вимагає розкріпачення власних інтелектуальних і творчих можливостей для створення досі особисто недосяжних професійно-творчих продуктів: розвинутих і професійно спрямованих цінностей, мотивів, творчих здібностей та умінь, створених на цій основі професійних планів і проектів, сценаріїв діяльності, гуманістичних і конструктивних відносин з іншими суб'єктами освіти. Захист створеного продукту (обстоювання його доцільності, аргументація змістовності і якісних характеристик) – складова діагностики й оцінки створеного особистісно значущого продукту. Пріоритети віддаються пізнавально-творчій (евристичній) діяльності. Але не як самоцілі, а як необхідному та високоефективному способу здійснення продукту особистісної самореалізації – професійно-творчих компетентностей майбутнього фахівця.

Процес створення, діагностики, оцінки й корекції власного освітнього продукту учнями і студентами неможливі без кваліфікованої педагогічної підтримки потужними мотиваційними, процесуальними і діагностичними чинниками, без упровадження більшого обсягу самостійної діяльності, за підтримки кожного студента засобами активної діалогової, творчої і гуманістичної взаємодії з педагогом і товаришами.

Зараз ми впроваджуємо в практику інноваційну технологію евристично-модульної освіти студентів, зміст якої полягає в тому, що модульна структура навчання, передбачена кредитно-модульною парадигмою побудови освітнього процесу, наповнюється здебільшого евристичною діяльністю викладача і студентів. Вона формується у нашому варіанті з основних компонентів пізнавально-творчої взаємодії студентів і викладачів.

Компонент потужної мотивації. Студенти сприймають та осмислюють мотиваційні й цільові установки викладача, усвідомлюють власні мотиви, формулюють особистий варіант мети й завдань роботи в межах теми чи навчального модуля.

Освоєння теоретичного матеріалу на лекціях «прямої дії». Нами розроблені й використовуються теоретичні та методичні основи евристичної лекції «прямої дії» (термін введено Б. Коротяєвим) [2]. Така лекція будується як системна єдність наступних навчальних операцій: мотивація; самостійне, ретельне читання заздалегідь наданого студентам тексту лекції або її окремих частин; послідовний усний виклад студентами (за розділами) основних теоретичних положень та їх обґрунтування, корекція відповідей у процесі діалогічного обговорення з участю викладача; письмова фіксація в робочих зошитах згорнутих положень і аргументів окремих розділів лекції; створення власного залікового творчого продукту за освоєними матеріалами лекції у вигляді: постановки ключових евристичних питань і відповідей на них, конспектного викладу матеріалу. Така праця обов'язково перевіряється та оцінюється з використанням діагностичного інструментарію.

Самостійна робота завершеного характеру (репродуктивна, пошукова, евристична) для відпрацювання евристичних способів роботи з використання одержаних теоретичних знань у практиці освітньої діяльності, розвитку пізнавальних, рефлексивних умінь і навичок (виконання вправ, розв'язання професійно спрямованих задач, створення таблиць, схем).

Створення власного професійно-творчого освітнього продукту. Самостійна робота конструктивного або креативного характеру, результатом якої є створення особистісно значущого для студента продукту: теоретичної доповіді; розробки навчального модуля для вивчення теми, розділу з учнями; освітній проект; написання статті; рецензії тощо. Кожний з таких продуктів забезпечується чітким діагностичним інструментарієм. Створені освітні продукти стають основним об'єктом обговорення на семінарсько-практичних заняттях. Рівень виконання і захисту освітніх продуктів стає вирішальним при оцінюванні освоєння навчальних дисциплін.

Аналіз і корекція виконаної підсумкової професійно-творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.

Основою авторської системи підготовки майбутнього вчителя до професійно-творчої самореалізації стали ідеї і технології евристичної освіти, яка передбачає пріоритети конструктивної й креативної діяльності свідомих освітніх суб'єктів.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Коротяев Б. И. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. – 293 с.
3. Нова школа : Простір освітніх можливостей. [Електронний ресурс] / За ред Михайла Грищенка. Проект для обговорення., 2016 – Режим доступа до статті : <http://mon.gov.ua>.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 378.147 : 371.15

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ЕЛЕМЕНТУ «ЛЕКЦІЯ» У РОЗРОБЦІ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ В СИСТЕМІ MOODLE

В. В. Лебедєва, м. Харків

У тезах визначено суть інтерактивного елемента «лекція» в системі дистанційної освіти Moodle, його структурну організацію, функціональні можливості, алгоритм послідовної розробки та додавання в розділ курсу. Автором проаналізовано можливості застосування інструментального середовища в процесі побудови, складання, редагування змістового контенту лекції в системі Moodle, налаштування загальних параметрів елемента «лекція» та його навігаційні особливості.

Ключові слова: дистанційна освіта, система дистанційної освіти Moodle, дистанційний курс, інтерактивний елемент «лекція», інформаційні ресурси, контент, мультимедіа, Moodle-медіа можливості.

The essence of interactive element «lecture» in the distance learning system Moodle, its structural organization, functionality, an algorithm of consistent development and adding to a section of the course have been determined. The possibilities of application of tool environment in the process of constructing, compiling, editing of the content of lectures in system Moodle, setting the general options of the element «lecture» and its navigation features have been analyzed by the author.

Key words: distance learning, distance learning system Moodle, distance course, interactive element «lecture», informational resources, content, multimedia, Moodle media opportunities.

Дистанційна освіта (ДО) – це комплекс освітніх послуг, які можуть надаватися користувачам за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на інформаційно-комунікаційних технологіях. Дистанційний навчальний процес реалізується в специфічній педагогічній системі, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання.

Дистанційний курс (ДК) – це комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій за моделлю дистанційного навчання. Контент дистанційного курсу має відповідати таким вимогам:

- відповідність робочій програмі навчальної дисципліни, для вивчення якої розроблено дистанційний курс;
- дотримання чинних санітарних норм та ергономічних, програмно-технічних вимог до електронних освітніх ресурсів;
- дотримання законодавства України щодо захисту авторських прав.

Кожний дистанційний курс, розміщений у системі дистанційного навчання Moodle, повинен мати ресурси трьох типів: інформаційні, діяльнісні, комунікаційні.

Обсяг основного змісту ДК визначається відповідно до навчального плану підготовки фахівців і робочої програми навчальної дисципліни. Загальний обсяг ДК

визначається автором самостійно, виходячи з обсягу основного змісту курсу та обсягу додаткового матеріалу й повинен містити такі складові: інструктивну, інформаційну, контролюючу, комунікативну.

Ресурсне наповнення дистанційного курсу в системі Moodle полягає у:

- поданні студентам змісту навчального матеріалу (електронні конспекти, лекції, мультимедійні презентації лекцій, методичні рекомендації, вебінари тощо);
- закріпленні вивченого матеріалу;
- формуванні вмінь та навичок, самооцінювання та оцінювання навчальних досягнень студентів (завдання, тестування, анкетування, форум, чат тощо).

Створення дистанційного курсу має проходити низку певних послідовних етапів, тобто являє собою чітко визначений алгоритм дій. Отже, більш детально виокремимо та схарактеризуємо основні етапи створення інтерактивного елементу «лекція» при ресурсному наповненні дистанційного курсу.

Елемент «лекція» представляє навчальну інформацію в цікавій та гнучкій формі. Він ґрунтується на відповідях студентів, де кожна правильна відповідь відкриває нову сторінку теоретичного матеріалу та ставить нове питання, відповідь на яке, у свою чергу, забезпечує перехід суб'єкта навчання до наступної сторінки заняття. Матеріал лекції розбивається на частини і подається студентові поступово (тобто відбувається покрокове вивчення матеріалу). Для перевірки засвоєння матеріалу кожної частини лекції студентові пропонується відповісти на запитання. Причому студенти переходять до наступної частини змісту лекції тільки при правильній відповіді на питання. Неправильні відповіді або повертають студента на ту ж саму сторінку, де демонструється вже пройдений матеріал, або переводять його на іншу сторінку, де представлений більш детальний і спрощений опис теми.

Розглянемо приклади структурної організації (побудови) лекції. Елемент «лекція» дозволяє створювати ряд сторінок, які можуть бути представлені лінійним способом (лінійна послідовність), а також відтворювати нелінійний порядок показу сторінок.

При нелінійному підході необхідно представити лекцію у вигляді свого роду блок-схеми із запрограмованими переходами. Перехід з однієї послідовності лекцій на іншу здійснюється за допомогою спеціальних сторінок, типу «зміст». Викладач заздалегідь проектує маршрут переходів, складаючи маршрутну карту лекції для студентів.

В інтерактивному елементі «лекція» підтримуються такі основні типи сторінок:

- перший тип сторінки заняття: сторінка з питанням – надає студенту вибір правильного варіанту відповіді на питання. Студент читає матеріал за темою. Після чого йому ставляться деякі питання. Базуючись на відповідях студента, система пересилає його до іншої сторінки або, утворивши петлю, повертає назад до тієї ж самої сторінки. Сторінки з питаннями дозволяють студентам набирати бали за правильні відповіді;

- другий тип сторінки – сторінка змісту (рубрикатор) – надає користувачеві можливість обирати лише один із ланцюжків питань. Оскільки тут немає правильних або неправильних варіантів відповіді, вибір студента не впливає на його

оцінку. У кінці ланцюжка питань студент повертається в його початок, де йому буде запропоновано інший напрям або закінчення лекції.

Розробка інтерактивного елементу «лекція» вимагає значно більшого часу порівняно з іншими елементами курсу СДО Moodle. Так, перед створенням лекції бажано детальніше продумати її структуру, скласти блок-схему вивчення матеріалу.

Отже, створення лекції можна умовно розділити на такі етапи:

- 1) визначення параметрів встановлення лекції;
- 2) створення сторінок лекції;
- 3) розробка структури управління.

Розглянемо процес створення елементу «лекція» докладніше. Так, для додавання оболонки «лекції» необхідно:

- обрати вкладку «лекція» в меню «Додати елемент курсу»;
- у вікні «Додати» заняття в темі слід заповнити кілька блоків установок (параметри лекції): у генеральній секції дати: 1) ім'я лекції (назва завжди показується на сторінці курсу; 2) опис лекції (мета, завдання, зміст лекції);
- установити параметри подальших установок (зовнішні параметри, доступність, управління, параметри виставлення оцінки, загальні налаштування). За необхідності параметри установок можна завжди змінити.

Для збереження певних налаштувань потрібно натиснути кнопку «Зберегти і показати».

Після створення оболонки «лекції» її слід наповнити відповідним змістом, що має певний порядок (тобто послідовність вивчення навчального матеріалу), установлений викладачем. Для цього потрібно натиснути позначку створеної лекції в розділі курсу. Далі завантажиться сторінка управління лекцією, що має 4 вкладки: «Перегляд», «Редагувати» (згорнуто, розгорнуто), «Звіти», «Оцінити есе».

Вкладка «Перегляд» є режимом попереднього перегляду, що дозволяє побачити лекцію «очима студента». Для викладача такий режим є перевіркою правильності представлення послідовного ходу (навігації) лекції, що пропонується студентам.

Вкладка «Редагувати» включає 4 варіанти подальших дій (імпортувати питання, додати сторінку контенту, додати кластер, додати сторінку з питаннями

Функція «імпортувати питання» дозволяє користувачу імпортувати питання з текстового файлу. Файл повинен мати певний формат даних. При імпортуванні системи автоматично згенерує сторінки з питаннями, а людині необхідно буде лише заповнити зміст цих сторінок фрагментами тем заняття. При цьому рекомендовано використовувати формат «GIFT».

Функція «дати сторінку контенту» (змісту) відкриває сторінку, на котрій представлено інформаційну частину лекції з можливістю подальшого переходу за допомогою відповідних кнопок переходів на наступну сторінку вивчення іншої частини лекції.

Функція «дати кластер» є групою однотипних сторінок-питань, котрі будуть пропонуватися студенту випадково.

«Додати сторінку з питаннями» – сторінка лекції, що містить питання, відповіді й переходи до інших сторінок.

Вкладка «Редагувати» в режимі «розгорнуто» представляє послідовність створених сторінок у повному змістовому наповненні зі списками переходів. Кожна створена сторінка виділяється фоном та відокремлюється посиланнями (імпортувати питання, додати сторінку контенту (змісту), додати кластер, додати сторінку з питаннями). У такому режимі виконується редагування змісту сторінок, що вже створені або тільки будуть додаватися.

Режим «згорнуто» показує список змісту структури лекції, що містить заголовки сторінки, тип сторінки, переходи, функції дій.

Вкладка «Звіти» – показує результати лекції й статистику за питаннями.

Вкладка «Оцінити есе» – застосовується для ручного оцінювання питань типу «Есе».

Початок побудови лекції не є принциповим моментом, оскільки надалі викладач завжди може додати потрібні елементи і поміняти порядок їх розташування. Отже, процес створення лекції можна починати з будь-яких з вищезазначених операцій.

Список використаних джерел

1. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посібник / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учебное пособие / А. М. Анисимов. – Харьков : ХНАГХ, 2008. – 275 с.

УДК 371

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ЯК ФІЗІОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

К. О. Лебедєва, м. Харків

Автором акцентується увага на значенні збереження фізіологічного ресурсу в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця технічного профілю. Розглядаються фактори, які знижують працездатність студента: тривале перебування в положенні сидючи за столом, нервово-психічна напруга, негативні емоції, напружена робота в умовах дефіциту часу, висока відповідальність за результат засвоєння знань.

Ключові слова: *фахівець технічного профілю, ресурсний підхід, фізіологічний ресурс, професійна компетентність, працездатність.*

The author focuses on the importance of preservation of physiological resource in the process of professional training of future specialist of technical profile. The factors that reduce student's labor efficiency have been revealed. These factors are: long stay in a sitting position at table, neuropsychic tension, negative emotions, hard work in the shortage of time, high responsibility for results of education and acquisition of knowledge.

Key words: *specialist of technical profile, resource approach, physiological resource, professional competence, labor efficiency.*

Нині існує об'єктивна необхідність удосконалення системи вищої технічної освіти, спрямованої на формування особистості, яка усвідомлює свої можливості, прагне до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної самореалізації. Водночас навантаження на студентів технічних ВНЗ у процесі формування їхньої професійної компетентності постійно зростає, що зумовлюється розвитком науки і техніки, стрімким розвитком інформаційних технологій. Це вимагає звернення до проблеми збереження фізіологічного ресурсу студентів.

Фізіологічний стан впливає на потенціал студента, на ефективність його професійної підготовки, його професійну самореалізацію, прямо або опосередковано позначається на результатах навчальної діяльності.

Фізіологічний ресурс передбачає розвиток фізичних можливостей, здібностей людини, спрямованих на забезпечення її здоров'я, яке розглядається як певна рівновага всіх внутрішніх органів людини та їх адекватне реагування на вплив навколишнього середовища, тобто характеризується благополуччям функціонування організму. Фізіологічний ресурс здоров'я визначається захисними й адаптаційними потенціями фізичних систем людини.

Особливого значення набуває специфіка органів чуття, руху, біоритмів, ураховуючи які людина може напружено працювати в години оптимального стану організму й використовувати періоди порівняно низького рівня активності функцій для поновлення сил. Тому питання врахування ритмів організму впродовж доби, тижня, місяця, року є важливою умовою збереження студентами фізіологічного ресурсу.

Аналіз фізіологічного ресурсу особистості вимагає розкриття сутності таких пов'язаних з ним понять, як «фізичні можливості», «фізичні здібності», «енергетичні ресурси».

Кожна діяльність передбачає певний рівень фізичного розвитку людини, що є неодмінною умовою успішного виконання фахівцем виробничих обов'язків, розвитку його можливостей.

Людина – джерело і споживач енергії, її «акумулятор». Енергія, яку споживає людина та, яка живить людську активність, може бути структурована таким чином [4; 5]:

- внутрішня енергія людського організму, що має біологічну природу. Вона успадковується людиною, а також накопичується в процесі життя, є результатом «горіння» речовинної енергії, яку людина отримує з їжею, водою, повітрям. Це – енергія тіла, яка може бути визначена як біопотенціал, або біоенергетичний потенціал людини;

- енергія людської психіки і свідомості, яка пов'язана зі здібностями індивіда на основі біопотенціалу переробляти інформацію і енергію, які поступають ззовні, у психічні і інтелектуальні процеси, які забезпечують активне і творче ставлення людини до світу.

Під впливом навчально-виховної діяльності працездатність студентів змінюється впродовж дня, тижня, семестру, навчального року. Від того, наскільки правильно майбутній фахівець буде використовувати свій біоенергетичний потенціал, буде залежати його працездатність. Адже тільки при вмілому розподілі біоритмів можна не тільки здійснити величезну за своєю продуктивністю діяльність,

але й на довгі роки зберегти високу працездатність мозку та високий загальний тонус організму, бо людина втомлюється не через те, що багато працює, а тому, що працює невміло [1; 2; 3].

Ураховуючи добовий ритм фізіологічних функцій, студент може напружено працювати в години оптимального стану організму й використовувати періоди порівняно низького рівня активності функцій для поновлення сил. При порушеннях природного ритму зовнішніх умов виникає десинхронізація добових ритмів різних фізіологічних функцій, що надалі призводить до захворювань. Тривала робота в нічний час супроводжується перебудовою добових ритмів і виявляється проблематичною для багатьох людей не стільки через зниження працездатності вночі, скільки через порушення режиму життя.

Навчальна праця досить складний вид діяльності студента, у процесі якої особистістю здійснюється управління собою та оточуючими, творчість, викладання й навчання [1]. Отже, фізіологічні ресурси відбивають зміни стану фізіологічних систем і функцій організму під впливом розумової діяльності.

Одним із прихованих ресурсів людини, що дозволяє виконувати діяльність на визначеному рівні ефективності впродовж визначеного часу, вчені називають працездатністю. З фізіологічної точки зору основу працездатності складають стан нервової, серцево-судинної, дихальної, кровоносної, ендокринної та інших систем організму. Виділяють максимальну, оптимальну і знижену працездатність.

На працездатність студента впливають багато факторів, зокрема: тривале перебування в положенні сидячи за столом, нервово-психічна напруга, негативні емоції, напружена робота в умовах дефіциту часу, висока відповідальність за результат засвоєння знань, які знищують фізіологічний захисний механізм людини, знижують кровообіг головного мозку, що призводить до таких змін в організмі, як зниження працездатності, втоми, перевтоми, втомленість, яка вимагає рекреації, релаксації для покращення самопочуття.

Під впливом тривалого навантаження на організм людини відбувається тимчасове об'єктивне зниження працездатності, тобто розвивається особливий стан організму – втоми, яка супроводжується втратою інтересу до роботи, зростанням мотивації зупинення діяльності, негативними емоційними реакціями. Усе це може призводити до порушення нормального фізіологічного функціонування організму, підвищення кров'яного тиску, зміни ЕКГ, збільшення легеневої вентиляції й уживання кисню, підвищення температури тіла.

Накопичення втоми з причини нераціонального режиму праці й відпочинку при відсутності своєчасного відновлювання зумовлює появу стану перевтоми, який сприяє зниженню працездатності й продуктивності праці, появі роздратованості, головного болю, погіршення сну та інше. Комплекс особистих відчуттів, які супроводжуються розвитком втоми, утомленість, характеризується почуттям слабкості, в'ялості, фізіологічного дискомфорту, порушенням протікання психічних процесів.

Усі ці дані змушують розглядати фізіологічний ресурс майбутніх фахівців технічного профілю не тільки як важливу професійну, але й соціальну проблему. У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців технічного профілю має забезпечувати

не тільки належний рівень їхньої професійної компетентності, а й зберігати їхнє здоров'я.

Список використаних джерел

1. Ібрагім Ю. С. Ресурсний підхід як фізіологічна основа формування культури розумової праці / Ю. С. Ібрагім // Наука і соціальні проблеми суспільства : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2008. – Ч. II. – С.152-154.
2. Косилов С. А. Очерки физиологии труда / С. А. Косилов. – М. : Медицина, 1965. – 168 с.
3. Косилов С. А. Работоспособность человека и пути ее повышения / С. А. Косилов, Л. А. Леонова – 1974. – 240 с.
4. Микитюк С. О. Теоретико-методологічні та науково-методичні засади ресурсного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Микитюк. – Тернопіль, 2013. – 40 с.
5. Основы физиологии человека / [Под ред. Б. И. Ткаченко]. – Санкт-Петербург : «Международный фонд истории науки», 1994. – Т. 1. – 566 с.

УДК [37.02:5] (09) «19»

СУТНІСТЬ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

В. М. Левашова, м. Харків

У тезах означено, що навчальна дисципліна «методика навчання біології» є важливою ланкою в системі професійної підготовки вчителя біології. Окреслено сутність сучасної методики навчання біології.

Ключові слова: навчальний процес, методика навчання, студенти, біологія, принципи, закономірності, види навчання.

It has been emphasized in the paper that the academic discipline «methods of teaching in biology» is an important element in the system of Biology teachers' professional preparation. The essence of modern methods of teaching in biology has been revealed.

Key words: educational process, methods of teaching, students, biology, principles, laws, types of teaching.

Методика навчання біології як навчальна дисципліна має первинне значення для підготовки вчителів біології середньої школи. У процесі її вивчення формуються професійні знання, уміння і навички студентів, що забезпечує в майбутньому ефективне навчання біології учнів середньої школи.

Як педагогічна галузь знань, методика характеризує процес навчання учнів з урахуванням закономірностей його здійснення. При цьому розглядаються *зовнішні і внутрішні закономірності навчання біології*.

До зовнішніх закономірностей відносяться: соціальна обумовленість цілей, завдань навчання біології в школі; зміст шкільного предмета і його обумовленість рівнем розвитку біології в сучасному суспільстві; ступінь підготовленості випускників школи до участі в житті суспільства. Внутрішні закономірності процесу навчання – залежність результативності навчання учнів від методів і засобів викладання біології; вибір методів, засобів, форм і видів навчання біології; взаємодія вчителя і учнів у навчально-виховному процесі; залежність розвитку

процесу навчання від ступеня опанування знань і вмінь учнів, їхнього розумового розвитку і формування стосунків[6].

Конкретне вираження закономірностей процесу навчання здійснюється через принципи навчання.

Принципи навчання – це керівні ідеї, правила діяльності й вимоги, що визначають характер освітнього процесу. Вони є орієнтиром у конструюванні вмісту і організації навчання [4].

Методика біології розглядає принципи організації процесу навчання. У їх числі *загальнопедагогічні (дидактичні) принципи*: науковості й доступності; єдність навчання, виховання і розвитку; наочності, зв'язку навчання з життям; систематичності й послідовності, системності; фундаментальності, єдності теорії і практики; гуманізації, інтеграції і диференціації. У методиці навчання біології використовують також *загальнометодологічні принципи*: взаємозв'язку і взаємообумовленості; цілісного пізнання природи і її взаємодії з суспільством; матеріальності й пізнаваності реального світу; первинності природних законів відносно законів суспільного розвитку. Указані принципи є основою для формулювання дидактичних принципів в методиці біології[5].

Отже, методика навчання біології – галузь педагогічної науки, яка орієнтує освітній процес на певну структуру вмісту біології, що вивчається в базовій і повній середній школі; відображає цілі, методи, засоби, форми процесу навчання і його результати. Вона характеризує стиль поведінки і взаємну діяльність суб'єктів освітнього процесу – учителів і учнів [3].

З метою оптимізації процесу навчання при виборі способів його здійснення відомий педагог-теоретик Ю. К. Бабанський пропонував враховувати цілісну дидактичну систему, у тому числі такі її структурні компоненти, як закономірності і принципи навчання, цілі й завдання навчання, вміст предмету, навчальні можливості учнів, можливості самих вчителів.

Реалізація вказаних компонентів у методиці навчання біології знаходиться в прямій залежності від тієї або іншої форми його організації (урок, екскурсія, позаурочні, позакласні або домашні заняття) і конкретного наочного вмісту курсу біології 6 – 11 класів. Усі ці важливі питання процесу навчання, виховання і розвитку учнів є вмістом методики біології [2].

Тому, спираючись на численні педагогічні дослідження, методика навчання біології використовує різні види навчання : сократівський, догматичний, розвивальний, пояснювально-ілюстративний, особистісно-орієнтований, проблемний, програмований, модульний.

Перший вид навчання, що історично склався, – *сократівський* – названий іменем старогрецького філософа Сократа. Процес навчання здійснювався допомогою питань пошуку істини. Основою *догматичного* навчання є механічне запам'ятовування із слів вчителя або з книги і дослівне відтворення почутого або прочитаного тексту. Сутністю *розвивального* навчання є всебічний розвиток учнів, самостійності в здобуванні знань і вмінь. Школярі вільно, за підтримки вчителя виступають, сперечаються, доводять або спростовують припущення. *Пояснювально-ілюстративне* навчання – це передача, засвоєння знань і вживання їх на практиці.

Головне в діяльності вчителя – викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних матеріалів і забезпечити його засвоєння на рівні відтворення. *Особистісно-орієнтоване* навчання є втіленням гуманістичної філософії, психології та педагогіки. В центрі уваги – особистість дитини, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей. В основу *проблемного* навчання покладена ідея вітчизняного психолога С. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через пізнавальні проблеми. Тому цей вид навчання реалізується шляхом постановки (вчителем) і рішенням (учнем) проблемного питання, проблемного завдання і проблемної ситуації. *Програмоване* навчання – вид здобуття знань, в основі якого лежить кібернетичний підхід, згодне йому навчання розглядається як динамічна система, управління якої складається з двох основних операцій – передачі команд з боку вчителя (комп'ютера або інших технічних засобів і аудіовідеотехніки) і відповіді учня. *Модульне* навчання – учитель і учні працюють з навчальною інформацією, представленою в модулях. Сукупність модулів складає єдине ціле в розкритті навчальної теми або всієї дисципліни. Модульне навчання розраховане на самостійну роботу з урахуванням певної дози засвоєння навчальної інформації. За допомогою модулів може успішно реалізовуватися профільне і диференційоване навчання. *Проектне* навчання – вид навчання, де навчальний процес вишиковується з урахуванням «методу проектів». *Диференційоване* навчання – вид навчання, націлений на дотримання пізнавальних особистих інтересів учнів [4].

Загалом опрацювання науково-педагогічних та методичних джерел дозволяє зробити такі висновки, що вся методична система навчання біології, компонентами якої є: цілі й завдання, біологічний зміст, методи, засоби і форми навчання біології в середній школі, передбачає формування різнобічно розвиненої особистості учня, реалізуються в освітньому процесі як важливі теоретико-методологічні положення методики навчання біології.

Список використаних джерел

1. Богданова Д. К. Преподавание биологии в современной школе / Д. К. Богданова. – Донецк, 2000. – 242 с.
2. Загальна методика навчання біології : [навчальний посібник] / [І. В. Мороз, А. В. Степанюк та ін.]; за ред. І. В. Мороза. – К. : Либідь, 2006. – 592.
3. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образов. / Б. Д. Комиссаров. – М. : «Просвещение», 1991. – 160 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ХДПУ, 1997. – 338 с.
5. Современные проблемы методики биологии и экологии в школе и в вузе / Данилова О. В., Морозюк С. С., Мотузный В. А. и др. – М.: Просвещение, 1997. – 120 с.
6. Трайтак Д. И. Проблемы методики обучения биологии / Д. И. Трайтак. – М. : Мнемозина, 2002. – 304 с.

УДК 378.147:004

ВИЯВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ МОТИВІВ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Ф. Я. Майнаєв, м. Харків

У роботі доводиться необхідність виявлення в студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, оскільки мотивація забезпечує ефективність їх використання у навчальному процесі. Під час проведення пілотного експерименту автором з'ясовано, що основним мотивом у студентів є прагнення підвищити навчальні досягнення, однак професійні й соціальні мотиви є недостатньо сформованими.

Ключові слова: мотивація, мотиваційний процес, мотиватор, потреби індивіда, навчальна діяльність, дидактична умова.

The paper presents the necessity to identify the motives of students of social and humanitarian profile for using information-communication technologies in learning, as motivation provides the effectiveness of their use in the educational process. While conducting the pilot experiment, the author has found that students' main motive is their desire to improve their academic achievements, but the professional and social motives are not formed enough.

Key words: motivation, motivational process, motivator, individual needs, educational activity, didactic condition.

Ефективне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у вищій школі залежить не тільки від рівня електронної грамотності студентів, але й від їхньої мотивації до цього процесу. Мотивація по-різному розглядається в науковій психологічно-педагогічній літературі, як: сукупність факторів, які визначають поведінку особистості (Ж. Годфуа, К. Мадлен); сукупність мотивів (К. Платонов); спонукання, що викликає діяльність особистості й визначає її спрямованість (Л. Божович); процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов); процес дії мотиву й механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян); сукупна система процесів, що відповідають за спонукання й діяльність (В. Вилюнас); динамічний процес формування мотивів (Є. Ільїн) [1]. Мотивацію в навчальній діяльності необхідно розглядати як одну з умов створення навчального середовища, в якому реалізуються зони найближчого розвитку студентів.

Мотив є спонуканням до виконання тієї або іншої дії чи здійснення вчинку. Ми висуваємо гіпотезу, що виникнення в студентів суспільно-гуманітарного профілю позитивних мотивів до застосування ІКТ у навчанні залежить від таких факторів, як: можливість підвищення рівня досягнень із навчальної дисципліни; задоволення пізнавальних потреб; необхідність використання у майбутній професійній діяльності, що сприятиме конкурентоспроможності майбутніх фахівців на сучасному ринку праці; прагнення отримати ґрунтовну фахову підготовку; соціальний запит на ІКТ-компетентного фахівця в умовах глобальної інформатизації суспільства.

Мотив як продукт мотивації може бути спричинений як внутрішніми, так і зовнішніми мотиваторами, що є психологічними факторами (утвореннями), що беруть участь в конкретному мотиваційному процесі й зумовлюють прийняття особистістю рішення. Отже, мотиви можуть бути зумовлені як внутрішніми потребами індивіда, так і зовнішніми, які виникають унаслідок зовнішнього впливу на суб'єкта. Педагогічні спостереження за навчальною діяльністю дають підставу стверджувати, що найкраще сформованим мотивом у студентів є прагнення підвищити рівень навчальних досягнень за допомогою ІКТ: пошук інформації, презентація власних продуктів навчальної діяльності за допомогою програмного забезпечення та хмарних технологій, виконання тестів on-line для підвищення навчального балу.

Як свідчить аналіз результатів пілотного експерименту з виявлення в студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів застосування ІКТ у навчанні (опитано 48 студентів ХНПУ імені Г.С. Сковороди), відчувають потреби у використанні ІКТ 94 % респондентів, натомість 6 % осіб не замислюються над значущістю застосування ІКТ у навчальній діяльності. Однак 74 % респондентів пов'язують застосування ІКТ лише з розширенням пошуком потрібної інформації в Інтернеті, 20 % – розглядають їх як засіб візуалізації навчального матеріалу, 6 % – використовують їх для власного розвитку.

При підготовці до занять 62 % студентів віддають перевагу електронним ресурсам, оскільки це, на їхню думку, є більш зручним, проте 19 % осіб вважають, що краще користуватися паперовими варіантами, і ще 19 % осіб опитаних вважають однаково доцільним використання як електронних, так і паперових носіїв інформації. При цьому 75 % респондентів регулярно здійснюють самостійний пошук навчальних матеріалів у мережі Інтернет, 19 % – зізнаються, що вдаються до пошуку літератури, лише рекомендованої викладачем, а 6 % – хотіли б, щоб педагоги радили потрібне електронне джерело. Разом з тим, 81 % студентів усвідомлюють, які ризики можуть спричинити ІКТ, Інтернет, натомість 19 % осіб узагалі не вбачають для себе ніякої небезпеки. Необхідно зауважити, що більшість респондентів (62 % усіх опитаних) мають уявлення, як запобігати ризикам. Доречно відмітити, що 38 % осіб утрималися від відповіді.

На питання, чи покращиться комунікативна взаємодія між учасниками навчального процесу за допомогою ІКТ, 56 % респондентів відповіли «так», аргументуючи це можливістю отримання від викладача відповіді на незрозуміле питання, пояснення алгоритму виконання завдання під час самостійної підготовки до занять. Проте 25 % осіб вважають, що така комунікативна взаємодія не завжди буде успішною, тому що не всі викладачі володіють ІКТ; 19 % студентів взагалі заперечують перспективу такої комунікації в навчальних цілях, оскільки це позбавить їх «живого» спілкування. Усі респонденти оцінюють свій рівень володіння ІКТ як достатній. Серед них 56 % опитаних студентів не мають ніяких труднощів при користуванні комп'ютерною технікою; 38 % – відчувають їх час від часу, але долають самотужки, 6 % – сподіваються подолати їх за допомогою своїх викладачів. Найбільше в студентів розвинуті прагнення підвищувати навчальний бал із певної дисципліни. Так, зазначеним вище студентам після проведення навчального заняття з педагогіки було запропоновано виконання тестів. Протягом

тижня це завдання було виконано лише дванадцятьма студентами. Проте після оголошення, що отримані за виконання тестів on-line бали будуть ураховані при виставленні остаточного бала, протягом двох днів участь у тестуванні брали участь ще 29 осіб, а після розміщення результатів у соціальній мережі ВКонтакті ще 7 студенти виконали завдання.

Отже, у студентів суспільно-гуманітарного профілю мотиви застосуванням ІКТ є недостатньо сформованими, обмежені лише прагненням підвищити свій рівень навчальних досягнень. У той же час вони сприймають ІКТ переважно як засіб візуалізації та пошуку інформації, що є свідченням недостатнього знання їх можливостей для освіти. Тож формування мотивів застосування ІКТ є важливою дидактичною умовою.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – С. 85.

УДК 371.132

INTERNATIONAL ONLINE COMMUNITIES FOR TEACHERS AS THE ENVIRONMENT FOR THEIR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Н. В. Мараховська, м. Маріуполь

Міжнародні онлайн-спільноти вчителів як середовище для їхнього професійної самореалізації забезпечують включення користувачів у змодельований процес спілкування, що уможливорює обговорення актуальних питань професійного характеру, засвоєння нової інформації, збагачення практичного досвіду викладання та розширення педагогічного інструментарію; запобігають виникненню традиційних комунікативних бар'єрів та дозволяють опанувати культуру діалогу (сетікет) у всесвітній мережі.

Ключові слова: міжнародні онлайн-спільноти, учителі, середовище, професійна самореалізація.

Teachers' international online communities as a medium for their professional self-realization provide users' including in the modeled process of communication, enabling discussion of issues of professional nature, learning new information, enriching of practical experience in teaching and expanding the educational tools. They prevent traditional communication barriers and allow to learn the culture of dialogue on the web.

Key words: international online community, teachers, environment, professional self-realization.

Dr Nick Kelly claims that online communities offer great potential for teachers, in helping them to create and sustain networks of mutual support [1]. A teacher-practitioner and learning coach Fearghal Kelly states that online communities can genuinely affect real and meaningful change in our classrooms. Similarly, Bahar Baran, and Kursat Cagiltay point out that online communities have become an important focus within teachers' professional development projects, and seem to be an effective solution to provide lifelong learning opportunities for teachers.

It should be said that in scientific literature [1] the problem of teacher's self-realization is considered from the social perspective, i.e. this phenomenon has social nature. That's why we believe that international online communities for teachers can serve as the environment for their professional self-realization in which they reveal their own potential while interacting with their foreign colleagues. The evident advantages of participating in international online communities for teachers are as follows.

Firstly, such a virtual environment exists without any boundaries and distances and enables to solve various tasks in the realistic way. Secondly, it provides a new form of organizing professional activities, uniting a group of professionals who work on the same subject or a problem. Thirdly, it is commonly known that computer technologies is being widely used in the education system, and teachers don't only develop computer-assisted teaching and learning resources on a daily basis, but need to popularise among other professionals.

Thus, international online communities for teachers are aimed at

- creating a unified methodological space;
- exchanging experience, support and co-operation;
- accumulating the best teaching practices
- encouraging new teaching initiatives;
- creating opportunities for formal and informal communication with foreign colleagues on professional issues;
- promoting professional development.

One of the websites that provides the international online community for teachers is ELS Printables (See the Fig.1). It is a sharing website that uses the points system, and all users have to contribute before downloading other members' contributions.

Welcome to **ESL Printables**, the website where English Language teachers exchange resources: worksheets, lesson plans, activities, etc. Our collection is growing every day with the help of many teachers. If you want to download you have to send your own contributions.

Today, 8-12-2013, we are 781121 registered users and we have 535335 printables, 59405 powerpoints and 8960 online exercises.

[Rules and instructions](#) [Register](#) [Send a printable](#) [Send a smartboard file](#) [Send a PowerPoint](#) [Make an Online Exercise](#) [Tutorials](#) [Templates](#) [F.A.Q.](#) [Links](#)

Log in Username: <input type="text"/> Password: <input type="password"/> <input type="checkbox"/> Remember me <input type="button" value="Login"/> Forgot my password Contents Grammar worksheets Vocabulary worksheets Listening worksheets Speaking worksheets Reading worksheets Writing worksheets Games worksheets Worksheets with songs	Site search Search documents Search users Search bookmarks Forum search Level: <input type="text"/> Age: <input type="text"/> <input type="text"/> Type: <input type="text"/> Contents: <input type="text"/> Enter here the contents you are looking for (phrasal verbs, halloween,...) by the user: <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Search only recent contributions <input type="button" value="Search"/> Search documents by date	New worksheets Present Simple (part 1) - 4 exercises This worksheet contains a brief grammar explanation along with some examples and 4 exercises on Present Simple. It is a part of a set. I hope you'll find it useful. Cheers! PS: I don't take credit for the images included in the file. Level: elementary Age: 7-100 Downloads: 12
---	---	---

Fig.1. ESL Printables as an international online community for teachers

The above-mentioned site gives opportunities for teachers from all over the world for self-realization in their methodological work, because they create and exchange resources (worksheets, lessons plans, activities, multimedia presentations) with their counterparts, develop online exercises, etc (See Fig. 2). Moreover, the website provides

tutorials offered for free by experienced members to help beginners in their methodological work (how to make worksheets, concerning their contents and layout, etc.).

Besides, the present site has a system of interactive communication, including the forum where teachers can make suggestions, ask for help, find partners for developing joint projects (self-realization in research work), etc. Also there is a collective informal chat (teachers' cafe) where the members can share photos, videos, funny images, send greetings and wishes, etc. It allows the teachers to self-realize in an informal communication with their foreign colleagues.

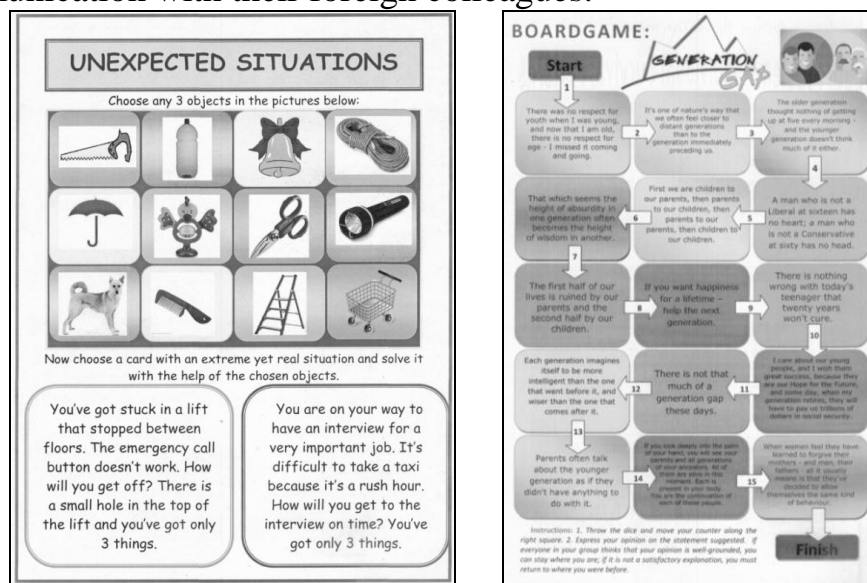


Fig. 2. Worksheets Samples

In conclusion, it's necessary to note that participation in international online communities promotes teachers' professional self-realization, comprehensive and systematic self-development and continuous self-improvement.

Literature

1. Kelly N. Online Communities for Teachers : What Research Says about Their Limits and Potential [Electronic recourse] / N. Kelly // EduResearch Matters : a voice for Australian educational researchers ; Australia Association for Research in Education. – 2015. – Access Mode : <http://www.aare.edu.au/blog/?p=1365>

УДК 378.147.88

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ****І. А. Небитова, м. Харків**

У тезах розглянуто особливості проходження педагогічної практики студентів факультету початкового навчання. На основі аналізу напрацювань відомих науковців визначено сутність педагогічної практики. Зазначено та проаналізовано види педагогічної практики студентів факультету початкового навчання.

Ключові слова: педагогічна практика, особливості, початкове навчання, студенти, професійна діяльність, навчальна робота.

The peculiarities of teaching practice of students of primary education department have been revealed in the article. The essence of teaching practice has been defined basing on the analysis of famous scientists' developments. The types of teaching practice of students of primary education department have been analyzed.

Key words: teaching practice, peculiarities, primary education, students, professional activities, educational work.

На даному етапі розвитку освіти в Україні перед вищими навчальними закладами педагогічного профілю постає непросте завдання: створити оптимальні умови для саморозвитку, самоосвіти та самореалізації студента для його подальшої успішної професійної діяльності. Підготовка студентів педагогічного профілю до майбутньої професійної діяльності неможлива без засвоєння фундаментальних психолого-педагогічних знань та набуття спеціальних умінь та навичок. Найактивніше формування практичних умінь у студентів відбувається в період проходження педагогічної практики. Адже саме педагогічна практика створює умови самостійної педагогічної діяльності, оскільки реалізує такі функції: освітню, розвивальну, виховну тощо.

Відомо, що під час проходження педагогічної практики у студентів формуються різноманітні вміння і навички: діагностувати рівні розвитку дітей, сформованості психічних процесів, різних видів діяльності; урахувати результати діагностики в навчально-виховній роботі, планувати її; створювати навчально-розвивальне середовище в закладах освіти; забезпечувати всебічний гармонійний розвиток дитини; здійснювати педагогічний процес у закладах освіти; реалізовувати професійну діяльність за обраною спеціалізацією [7, с. 4].

Питання організації педагогічної практики знайшли відображення у працях науковців, таких як: О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бриліна, М. Васильєва, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Коваль, Л. Кондрашова, О. Мельник, І. Мороз, І. Найдьонов, О. Сидоренко, В. Сластьонін та інші. Проаналізувавши доробки вчених, можемо сказати, що педагогічна практика – це форма професійного навчання, яка забезпечує практичне пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності (В. Сластьонін, І. Мороз, О. Абдулліна), сприяє зростанню педагогічної майстерності (І. Зязюн); спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (С. Гончаренко); «професійне випробування» на придатність до педагогічної діяльності (Л. Кондрашова).

Отже, педагогічна практика – це, перш за все, безпосередня педагогічна дійсність, практика і досвід навчання й виховання. Вона є і об'єктом педагогічної підготовки студента до професійної діяльності, і одночасно засобом пізнання педагогічного процесу, тобто є практичною педагогічною діяльністю, у ході якої пізнаються, перетворюються й консультуються педагогічні явища [7, с. 4].

Варто зазначити, що педагогічна практика на кожному факультеті має свої певні особливості. Так, неперервна педагогічна практика студентів факультету початкового навчання передбачає включення студентів до систематичної педагогічної діяльності протягом всього терміну навчання у вищому педагогічному навчальному закладі [2, с. 62]. Система педагогічної практики складається з таких її видів: навчальна практика; навчальна польова практика; безперервна пропедевтична педагогічна практика в загальноосвітніх навчальних закладах; організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку; педагогічна практика в загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах; науково-педагогічна практика у вищих навчальних закладах; науково-дослідна практика [3, с. 4].

Ця система передбачає поступове ускладнення діяльності від курсу до курсу, виходячи із цілей і завдань навчання на кожному етапі професійної підготовки, ступеня теоретичної забезпеченості і ступеня самостійності студентів у процесі діяльності, рівня підготовки та індивідуальних особливостей студентів.

Навчальну практику студенти факультету початкового навчання проходять на I-V курсах у 1-4 класах загальноосвітньої школи. За своїм змістом ця практика має сприяти поглибленому вивченню професійної діяльності вчителя початкових класів на основі засвоєної фахової методики, психолого-педагогічних дисциплін, вироблення умінь і навичок з навчальної і виховної роботи [2, с. 63].

Навчальну польову практику студенти факультету початкового навчання проходять на I курсі. Її особливістю є поглиблення і закріплення теоретичних знань студентів з навчальної дисципліни «Основи природознавства». Знання, отримані студентами під час практики, сприяють формуванню наукового світогляду та готують основу для подальшого засвоєння природничого матеріалу. Польова практика має велике значення в професійній підготовці студентів до екологічного виховання дітей.

Безперервна пропедевтична педагогічна практика студентів I-IV курсів факультету початкового навчання проводиться, починаючи з другого семестру, в школах, школах-інтернатах, школах і групах подовженого дня тощо. Особливість цієї педагогічної практики в тому, що вона проходить паралельно з вивченням основних нормативних дисциплін психолого-педагогічного циклу і має характер психолого-педагогічного практикуму, допомагаючи співвідносити теоретичні знання про дитину і навчально-виховний процес з реальною шкільною дійсністю [2, с. 64].

Організаційно-виховна педагогічна практика являє собою самостійну роботу студентів III курсу (в 6 семестрі) з дітьми в умовах літніх канікул у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Цей вид педагогічної практики має свої особливості. Передусім, якщо в умовах школи студент факультету початкового

навчання працює з класним колективом, який вже склався, має свої традиції, систему взаємовідносин, то в умовах закладах оздоровлення та відпочинку потрібна значна виховна робота зі створення, розвитку і згуртування тимчасового дитячого колективу. Другою особливістю є те, що організаційно-виховна педагогічна практика проводиться в різних виховних закладах. Третя особливість полягає в тому, що виховна робота здійснюється в дитячих колективах із короткочасним, збірним і автономним характером [2, с. 65].

Педагогічну практику у загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах студенти факультету початого навчання проходять на III-V курсах та під час навчання в магістратурі. Особливістю цієї практики є вдосконалення всієї системи методичної підготовки, розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів, вихованню в них активності у процесі набуття професійних умінь та навичок.

Науково-педагогічну практику на факультеті початкового навчання проходять магістри V курсу. Її особливість полягає в забезпеченні поєднання теоретичної підготовки магістрантів з їхньою практичною діяльністю в умовах ВНЗ, формуванні вмій організовувати навчально-виховний процес у вищій школі та застосуванні отриманих знань на практиці.

Науково-дослідну практику на факультеті початкового навчання проходять магістри VI курсу. Її особливістю є поглиблення професійної підготовки, закріплення набутих у магістратурі навичок науково-дослідної роботи та проведення науково-педагогічного дослідження. Основні завдання науково-дослідної практики полягають у формуванні навичок вивчення і аналізу передового педагогічного досвіду та наукової роботи.

Отже, педагогічна практика студентів факультету початкового навчання – складний і багатогранний процес, під час якого студенти ознайомлюються з різними видами навчально-виховної діяльності та адаптуються до особливостей педагогічного процесу. Під час проходження різних видів педагогічної практики у студентів відбувається актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок. Практика сприяє розвитку педагогічних здібностей, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності та перевірці рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя початкових класів, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики у студентів формується позитивне ставлення до педагогічної професії, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання.

Список використаних джерел

1. Стрілець С. І. Навчально-методичне забезпечення педагогічної практики студентів зі спеціальності «Дошкільна освіта» / С. І. Стрілець. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – 50 с.
2. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.
3. Наказ Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди № 181-од від 26.11.2015 «Про організацію практичної підготовки студентів та встановлення норм часу при плануванні та обліку навчальної роботи з керівництва практикою в 2016/2017 навчальному році». – Харків, 2015. – 5 с.

УДК 371.15:355.23

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО БОЙОВИХ ДІЙ З УРАХОВАННЯМ ДОСВІДУ АТО

І. М. Островська-Бугайчук, м. Житомир

Висвітлено психолого-педагогічну підготовку майбутніх офіцерів з урахуванням труднощів, що мають місце в сучасному бою. Основними труднощами в бою, як свідчить досвід АТО, є: небезпека, раптовість, військова хитрість, маскування, дефіцит часу та перевіреної інформації, небувале ускладнення управління військами, відповідальність за прийняте рішення та його виконання, дискомфорт, спеціальні деструктивні інформаційно-психологічні впливи.

Ключові слова: *труднощі, страх, неконтрольований страх, паніка, бойові завдання.*

The paper reveals future officers' psychological and pedagogical preparation, taking into account the difficulties that occur in modern battle. According to the experience of Anti-Terrorist Operation, the main difficulties in the battle have been determined. They are: danger, suddenness, military stratagem, masking, shortage of time and reliable data, the unprecedented complexity of troop control, responsibility for the decision and implementation of it, discomfort, special destructive informational and psychological influences.

Key words: *difficulties, fear, uncontrollable fear, panic, combat missions.*

Під час підготовки курсантів вищих навчальних закладів до бойових дій необхідно враховувати ті труднощі, що мають місце в сучасному бою. Ці труднощі, які можна назвати психологічними факторами бою, створюються спеціально противником для досягнення в ньому перемоги. Їх усвідомлення, урахування і вміле застосування, як свідчить досвід АТО, забезпечують успіх як окремих бойових дій, так і всієї воєнної кампанії. Основними серед них є: небезпека; раптовість; військова хитрість; маскування; дефіцит часу та достовірної інформації; небувале ускладнення управління військами; відповідальність за прийняте рішення та його виконання; дискомфорт; спеціальні деструктивні інформаційно-психологічні впливи.

Усі ці чинники спеціально створюються противником для того, щоб викликати певні труднощі у функціонуванні психіки військовослужбовців у зоні АТО. Таким чином, загроза життю, духовному і психічному стану, фізичному здоров'ю військовослужбовця, яку створюють бойова обстановка і стрес-фактори сучасної війни, викликає різні психічні порушення, які можна розділити на дві групи: непатологічні психогенні реакції; реактивні психози (грубі порушення свідомості, галюцинації, марення, емоційні розлади, психомоторні порушення тощо).

При непатологічних психогенних реакціях військовослужбовці зберігають у цілому критичну оцінку того, що відбувається, і здатні до цілеспрямованої діяльності. Офіцеру слід мати на увазі, що в будь-яких, навіть у найекстремальніших, ситуаціях 12-25 % підлеглих зберігають самовладання, правильно оцінюють обстановку, чітко і рішуче діють відповідно до ситуації. Більшість же (приблизно 50-75 %) за екстремальних ситуацій у першій миті стають

"приголомшеними" та малоактивними. Безпосередніми формами прояву психічних розладів у військових в зоні АТО є страх, неспокій, стрес, неврози, вегетативні дисфункції, безладне кидання, панічна втеча, заціпеніння тощо.

Реакції страху в бойовому оточенні можна поділити на контрольовані та неконтрольовані. Страх є природним явищем, тому найголовніше – контролювати його. Якщо воїн контролює свій страх, значить, він усвідомлює небезпеку, яка його очікує. Але при цьому він шукає оптимальний вихід з цього становища і свідомо мужньо діє. Тому мужність воїна можна визначити як його перемогу над страхом. З точки зору нормального функціонування психіки страху не відчуває тільки психічно ненормальна людина. Неконтрольований страх – це просто паніка, з якою командир має боротися безкомпромісно і вживати невідкладних заходів для його ліквідації, тому що діяльність військового підрозділу (частини) в життєво небезпечній ситуації залежить від вчинків кожного воїна.

Індуктори паніки (панікери) – воїни, які володіють виразними рухами гіпнотизуючи силою криків, хибною впевненістю в доцільності своїх дій. Стаючи лідерами за надзвичайних обставин, вони можуть створити загальне безладдя, яке швидко паралізує підрозділи і, відповідно, залишає воїнів без можливості діяти цілеспрямовано. «Епіцентром» розвитку масової паніки звичайно є істеричні особистості, які відрізняються егоїстичністю й самозакоханістю. Спеціальна цілеспрямована робота з психологічного загартовування воїнів перешкоджає розвитку панічного настрою, дає змогу зосередитися та сконцентрувати волю і знайти правильний, доцільний вихід із тяжкої ситуації. З іншого випадку пануватиме розгубленість і паніка.

Отже, виходячи з досвіду бойових дій на Сході України, для успішного подолання труднощів й ефективної дії на сучасному полі бою курсантам вищих навчальних закладів як майбутнім офіцерам необхідна цілеспрямована психологічна підготовка, педагогічний зміст якої становить процес підготовки особового складу до подолання труднощів бойової діяльності для успішного розв'язання поставлених бойових завдань. При цьому, під час підготовки до бойових дій воїнів різних видів і родів військ, військових спеціальностей відбувається конкретизація труднощів бойової підготовки.

Отже, у результаті психолого-педагогічної підготовки майбутній офіцер, має вправно керувати підлеглими, не втрачати бойовий дух, показувати особистий приклад в умовах виконання бойового завдання, добре оволодіти своєю бойовою спеціальністю і бути майстром своєї справи, завойовувати повагу та довіру підлеглих, що є найвищою нагородою для офіцера [2].

Таким чином, спеціальна психолого-педагогічна підготовка повинна враховувати специфіку роду військ та бойової спеціальності. В її процесі виробляється стійкість психіки на основі бойової підготовки.

Список використаних джерел

1. Луньк А. У навчанні курсантів – уроки війни / Артур Луньк // Офіцер України. – 20016. – № 1-2 (58-59). – С.11.
2. Шевченко В. Найвища нагорода для офіцера – це повага та довіра його підлеглих / Валентин Шевченко // Народна армія. – 2015. – № 91 (5426). – С. 4.

УДК: 37:577]-044.247:[378.091.2:61]

ОСОБЛИВОСТІ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

М. А. Пайкуш, м. Львів

Природничонаукова освіта є основою для оволодіння спеціальністю лікаря. Зміст природничонаукової освіти студентів-медиків є системою дидактично й методично обґрунтованого навчального матеріалу, що розглядається як результат засвоєння спеціально відібраних знань, умінь, навичок та цінностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: підготовка майбутнього лікаря, зміст природничонаукової освіти, інтеграція.

Natural Science education is the basis for mastering the specialty of a doctor. The content of Natural Science education of medical students is a system of didactically and methodically grounded educational material; it is considered to be a result of assimilation of specially selected knowledge, skills and values required for successful professional activity.

Key words: future doctors' training, content of Natural Science education, integration.

Особливості розвитку сучасної медицини і практичної діяльності лікарів спонукають до істотного перегляду уявлень про зміст їх професійної освіти. Нові підходи до розв'язання цієї проблеми передбачають наявність ґрунтовних знань та вмінь у фахівців з медичної хімії та біології, біофізики, біохімії тощо, оскільки природничонаукова освіта є основою для оволодіння спеціальністю. Це зумовлює посилення ролі природничонаукової складової в системі освіти фахівців медичного профілю. Головним шляхом реформи сучасної вищої медичної освіти виступають інтеграційні процеси. З інтеграцією в освіті «пов'язуються такі важливі проблеми, як продуктивність, особистісна орієнтованість та природовідповідність» [2, с. 105]. Нині накопичено чималий досвід інтегрування багатьох дисциплін і намічені етапи просування від локальної, часткової інтеграції до створення інтегрованого навчального плану.

Зміст природничонаукової освіти студентів медичних спеціальностей є науково доведеною системою дидактично й методично обґрунтованого навчального матеріалу, який містить природничонаукову підготовку фахівця медичного профілю, що розглядається як результат засвоєння спеціально відібраних знань, умінь, навичок та цінностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Надзвичайно актуальною нині є проблема інтеграції: як внутрішньої – для природничонаукових дисциплін, так і зовнішньої – для природничонаукових та спеціальних дисциплін у підготовці медиків.

Знання з природничонаукових дисциплін, отримані за час навчання у вищому медичному навчальному закладі, є основою вивчення клінічних дисциплін та важливою складовою професійної підготовки майбутніх лікарів.

Тому важливо, щоб з перших кроків навчання студентам давали зрозуміти і

відчутти практичне значення кожного предмету, що вивчається, і так чи інакше «працює» на модель спеціаліста. Досвід показує, що інтерес до предмета, якщо незрозумілий зміст його для клінічної практики, суттєво знижується. Тому повідомлення всякого знання, вироблення навичок на будь-якій кафедрі мають бути розглянуті з позиції майбутньої практичної діяльності.

Специфіка вивчення природничонаукових дисциплін у медичному навчальному закладі полягає «в розвитку клінічного мислення в майбутніх спеціалістів-медиків, що започатковується у вивченні таких фундаментальних або природничо-наукових дисциплін, як нормальна анатомія і фізіологія, патологічна анатомія і фізіологія, мікробіологія, медична генетика, фармакологія, латинська мова. В основних цілях під час їх вивчення передбачено інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, спостережливості, суджень» [3, с.8].

Формування змісту природничонаукової підготовки лікарів реалізується на кількох рівнях:

- відбір навчального матеріалу для виявлення можливостей інтеграції в природничонауковій підготовці майбутніх лікарів;
- структурування змісту на основі інтегративного підходу і професійне спрямування на медичні знання й уміння, не порушуючи логіки викладання відповідних дисциплін;
- аналіз можливостей використання синергетичного підходу у формуванні змісту природничонаукової підготовки майбутнього лікаря;
- формування інтегрованої синергетичної системи змісту природничонаукової підготовки лікаря в контексті компетентнісного підходу.

Для реалізації інтегративної функції циклу природничонаукових дисциплін і взаємодії з цілями професійної підготовки лікарів особливо дієвим є синергетичний підхід, що забезпечує формування в студентів ґрунтовної відкритої системи знань і вмінь, які здатні не лише ефективно використовуватися у професійній діяльності, а й оперативно перебудовуватися та оновлюватися відповідно до змін у сучасній медичній науці.

Дидактичні положення щодо структурування змісту природничих дисциплін на основі інтегративно-диференційованого підходу обґрунтовано Л. Дольніковою [1], зокрема: природовідповідність медицини вимагає глибоких знань і вмінь з природничих дисциплін; систематичність засвоєння чисельних фактів, понять та суджень у процесі вивчення природничих дисциплін здійснюється відповідно до логічного зв'язку між елементами змісту; інтеграція змісту природничих та медичних дисциплін є дидактичною основою для формування цілісної системи професійно значущих якостей майбутнього фахівця; диференціація за індивідуальними особливостями та рівнем базової природничонаукової підготовки суттєво підвищує результативність педагогічної допомоги студентам; структурно-схематична фіксація найголовнішого в навчальному матеріалі сприяє ефективнішому засвоєнню студентами навчальної інформації та її ущільненню, розвитку професійного спілкування.

Уміння комплексно застосовувати знання, синтезувати їх, переносити ідеї та методи з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до кожного конкретного пацієнта.

Орієнтація на природничонаукові знання передбачає їх переструктурування відповідно до потреб підготовки лікарів, що є основою для розроблення критеріїв відбору змісту природничонаукової освіти, зокрема:

- використання у формуванні змісту навчання сучасних досягнень природничих і медичних наук, зарубіжного і вітчизняного досвіду побудови навчальних програм;
- відповідність складності змісту та обсягу природничонаукової підготовки реальним навчальним можливостям студентів медичних спеціальностей;
- науковість та практична значущість навчального матеріалу з природничих дисциплін для майбутніх лікарів;
- урахування загальнопедагогічних та методичних можливостей реалізації навчального матеріалу у процесі викладання й учіння;
- оптимізація обсягу змісту природничонаукових дисциплін з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутнього лікаря.

Отже, на сучасному етапі природничонаукова підготовка фахівців медичного профілю дає достатньо знань, умінь і навичок, однак вона ще не стала ефективним інструментом професійної діяльності. Як показує практика, частина лікарів недостатньо володіє природничонауковими знаннями, що не сприяє їхньому професійному зростанню і фаховій компетентності. Природничонаукова освіта майбутніх лікарів має бути ефективним інструментом професійної діяльності, забезпечуючи відповідність вимогам до сучасних фахівців, оскільки природничонауковий цикл дисциплін не тільки охоплює значну частину медичної освіти, а й забезпечує студентів потрібними знаннями та навичками їх практичного застосування, а також розвиває вміння правильного, творчого використання набутих знань у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Дольнікова. Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 20 с.
2. Рибалко Л. М. Сучасні підходи до розв'язання проблеми інтеграції змісту природничонаукової освіти / Л. М. Рибалко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 5(23). – С. 105-110.
2. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Г. Темерівська. Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

УДК: 375

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ДОПОМІЖНІ ЗАСОБИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

А. В. Паюнова, м. Бахмут

У роботі визначена актуальність теми, описані можливості використання соціальних мереж у навчально-виховному процесі. Розглянуті основні переваги використання соціальних мереж в навчальній діяльності педагога. Визначені проблеми, що пов'язані з використанням соціальних мереж у педагогічній діяльності викладача, та запропоновані рішення для їх розв'язання.

Ключові слова: соціальні мережі, засіб педагогічної діяльності, педагог, студент, сервіс «Групи», мережа «ВКонтакте», Інтернет.

The importance of the investigated theme has been determined in the paper. The possibilities of use of social networks in educational process have been described. The main advantages of teachers' use of social networks in educational activity have been revealed. The problems with the use of social networks in educational activity have been determined, and the solutions to these problems have been revealed.

Key words: social networks, means of educational activity, teacher, student, service «Group» network «VKontakte» Internet.

Завдяки стрімкому зростанню кількості користувачів соціальних мереж і часу, який вони проводять у соціальних мережах, а також можливості навчання, віртуальні соціальні мережі стають привабливими для використання в галузі освіти. Багато наукових досліджень присвячені висвітленню впливу соціальних мереж на молодих людей. Зокрема серед них варто відзначити Дж. Антоні, Д. Вестермана, Л. Лангвелла, С. Тонга. Питання Інтернет-комунікацій, впливу соціальних мереж на особистість користувачів описані в працях Ю. Бабаєвої, Є. Войскунського [1], Н. Гущиної, Ю. Данько[3], А. Жичкиної, Д. Іванова, Д. Кутюгіна, В. Сілаєвої, О. Філатової, О. Щербакова.

Українські вчені також займались дослідженням комунікації в соціальних мережах: І. Вишневська, Л. Іващук, О. Коневщинська, С. Литвинова, Л. Чуприна, Ю. Якименко та ін.

Однак проблема використання соціальних мереж як допоміжного засобу в педагогічній діяльності викладача залишається малодослідженою і потребує подальшого дослідження. Актуальність дослідження зумовлена доцільністю використання соціальних мереж як допоміжних засобів педагога у процесі навчально-виховної діяльності.

Дистанційне навчання сьогодні набуває особливої актуальності, оскільки з розвитком Інтернету і забезпеченістю студентів персональними комп'ютерами поліпшується обмін інформацією як між викладачем і студентами, так і студентів між собою. Все це сприяє активізації і модернізації процесу навчання.

Найбільш перспективною є соціальне навчання – Інтернет-технології та соціальні мережі. У той же час при використанні соціальних мереж у викладачів практично не виникає труднощів, а навіть навпаки – працювати в мережі інтуїтивно зрозуміліше, ніж в корпоративній системі. При використанні спеціалізованого сайту у викладача можуть виникнути труднощі при створенні та використанні. Сайт для

навчання може бути не цікавим і не відвідуваним студентами. На практиці студентів важко привчити до користування навчальним сайтом.

Отже, вважаємо доцільно запропонувати використовувати соціальні мережі як допоміжні засоби у навчально-виховній діяльності педагога вищого навчального закладу. Перевагами використання соціальних мереж є: звичне середовище для студентів, яке уможливорює простежувати активність студентів; різноманітність форм комунікації (вікі-сторінки, форуми, опитування, голосування, коментарі, відправлення персональних повідомлень, наявність стіни, чату тощо); можливість ділитися посиланнями на навчально-методичну літературу, наукові статті тощо; студенти мають можливість спілкуватися в реальному часі не лише з викладачем, а й між собою; мають можливість організовувати міні-конференції, особливо перед здачею заліку або іспиту; викладач для студента психологічно стає не лише викладачем, але і просто учасником соціальної мережі – взаємодія на вертикальному рівні змінюється на взаємодію на горизонтальному рівні. Це викликає більшу довіру з боку студента і покращує процес засвоєння інформації; у викладача значно розширюється час для спілкування з аудиторією; підтримка дистанційного курсу Moodle та інші сайти дистанційного навчання студенти відвідують тільки в разі потреби, соціальні мережі переглядають декілька разів на день.

Викладач може створити унікальне навчальне середовище. Для організації роботи є можливість використовувати будь-яку діючу соціальну мережу (наприклад «ВКонтакте»).

Педагог може використовувати сервіс «Групи». Студентам властиво бути в десятках груп найрізноманітнішої спрямованості. Педагог же може використовувати сервіс «Групи» для проведення олімпіад, надання допомоги у вивченні предмета, створення творчих груп, здійснення проектної діяльності та ін. На цій сторінці може бути представлено все найнеобхідніше, цікаве і корисне для студентів, випускників та викладачів кафедри: актуальна інформація, розклади і графіки навчального процесу, анонси заходів, що відбуваються як у межах інституту, міста, регіону та України. Поновлювати банк наукової і методичної літератури, студентам запропонувати відеофільми з основних навчальних дисциплін тощо.

А режим відкритого доступу до сторінки дає змогу вступити до групи не тільки студентам і викладачам інституту, а й випускникам, абітурієнтам – усім, кого цікавлять питання сучасної підготовки. Зростання аудиторії та кількості відвідувань сайту, активна участь студентів – викладачів в обговореннях і дискусіях, а також опитування студентів-користувачів сайту через місяць після його створення буде свідчити про високий запит суб'єктів педагогічного процесу на сервіси соціальних мереж для вирішення завдань, що пов'язані з навчальною та виховною діяльністю.

Також, соціальні мережі можна використовувати спільно з сайтом дистанційного навчання Moodle. Залучення студентів і спілкування з ними відбувається через сервіс «Групи», але в якості ресурсу залучається сайт дистанційного навчання, посилання на навчальні матеріали в якому розміщується на сторінці викладача, студентам пропонується попередньо пройти на сайті тест перед здачею іспиту з навчальної дисципліни у, який також буде проходити у вигляді тесту. Викладач не дає конкретних відповідей на питання тесту. У перші два дні

підготовки до іспитів студенти прагнуть відповісти на питання тесту індивідуально, потім вони починають порівнювати оцінки здачі тесту між собою і на третій день студенти обговорюють різні варіанти відповідей. Подібний метод консультацій дає наступне: у студентів зростає мотивація до вивчення навчального матеріалу з конкретної дисципліни, в тому числі шляхом порівняння власних оцінок з іншими студентами; вивчення матеріалу з дисципліни колективними методами (мозковий штурм), дозволяє підвищити якість знань навіть у слабких студентів; освоєння навчальної дисципліни відбувається у вигляді гри з конкурентною боротьбою в реальному часі, що викликає інтерес у студентів до процесу навчання [3].

Отже, активність студентів у соціальних мережах – потужний інструмент, який за певного погляду й уміння дає змогу педагогу бачити й розуміти, чим захоплюються студенти, залучити їх до різних заходів. Тому навичками моніторингу соціальних мереж обов'язково мають володіти педагоги вищої освіти. Непрямим показником ставлення до навчального закладу стає готовність студента налаштовувати контакт, спілкуватися зі своїми педагогами – колишніми або теперішніми.

Однак існує низка проблем, пов'язаних з використанням соціальної мережі в педагогічній та виховній діяльності педагога. Наприклад, невисокий рівень мотивації і компетенцій викладачів в сфері інформаційних технологій

Отже, вирішенням означених проблем має бути створення умов для підвищення кваліфікації викладачів в галузі інформаційних технологій та морального заохочення педагогів, які активно використовують нові технології, розробка ефективних методик застосування соціальних мереж в педагогічній та виховній діяльності педагога.

Список використаних джерел

1. Войскунский А. Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде / А. Е. Войскунский // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000 – С. 269- 270.
2. Горячев М.Д. Применение сетевых ресурсов в современном образовании / М.Д. Горячев, М. М. Горячев, Н.В. Иванушкина, В.В. Мантуленко // Вестник Самарского государственного университета. – Самара : АПР, 2014. – №5(116). – С. 220-227.
3. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю. А. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – К. : Геліус, 2012. – С. 179-184
4. Малышев С. Знакомство с социальными сетями [Електронний ресурс] / Сергей Малышев – Режим доступу до ресурсу: <http://www.intuit.ru/studies/courses/12177/1170/lecture/19607>.

УДК 378.147: [37.016:3]

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Г. А. Перепелиця, м. Харків

У роботі розглянуто проблему формування педагогічного мислення майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін як психолого-педагогічна проблема: розкрито суть педагогічного мислення як професійної компетентності педагога. Визначено основні якості вчителя суспільствознавчих дисциплін та проблеми його психолого-педагогічної підготовки в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Ключові слова: мислення, педагогічне мислення, компетенція, система формування педагогічного мислення, суспільствознавство.

The paper depicts the problem of formation of pedagogical thinking of the future teachers of social sciences as psychological-pedagogical problem. The essence of pedagogical thinking as teachers' professional competence has been defined. The main qualities of teachers of social sciences and the problems of their psychological and pedagogical training under conditions of development of information society have been determined.

Key words: thinking, pedagogical thinking, competence, system of formation of pedagogical thinking, social sciences.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні інформаційне суспільство зазнає значних змін: відрізняються знання, змінюються способи здобування знань, змінюється роль вчителя та методика викладу матеріалу, змінюється школа як соціальний інститут та ставлення до навчального процесу, змінюються діти, учні під впливом великої кількості інформації.

Як відзначає В. П. Андрущенко: «Життя вимагає інтелектуально розвиненої особистості, базовим компонентом духовного світу якої стають саме фундаментальні знання і здатність до самоосвіти в контексті постійно зростаючих об'ємів і потоків інформації» [1]. Сьогодні загальноосвітнім закладам потрібні вчителі, що орієнтуються в численних педагогічних новаціях, уміють з критикою оцінити ситуацію. Тому перед вчителем стає завдання інтелектуального розвитку та формування педагогічного мислення.

Шляхом мислення людина знаходить взаємозв'язки між предметними подіями, явищами, зв'язує причини та наслідки взаємодії, а це дуже важливо на сучасному етапі під впливом великої кількості інформації, з якої потрібно робити правильні висновки. «Мислення – це рух думки, що розкриває зв'язок, яка веде від окремого до загального і від загального до окремого. Мислення – це опосередковане – засноване на розкритті зв'язків, відносин, опосередкувань – і узагальнене пізнання об'єктивної реальності» [3]. Якщо говорити про розумову діяльність учителя як професіонала, то це «педагогічне мислення».

Науковцями встановлено, що у вирішенні проблем підвищення якості професійної підготовки вчителів велике значення має формулювання їх

компетентності для ефективної освіти. Основними вимогами до майбутнього вчителя є: реалізація дослідницького підходу в навчанні; здійснення педагогічних досліджень; відкритість до нової інформації; постійне прагнення до підвищення професійного рівня.

У сучасних умовах численних суспільних деформацій, змін історичних подій, суспільно-екологічних проблем, певних бар'єрів у соціумі, спонукає до зростання ролі вчителя – суспільствознавця, який зуміє навчити учня самостійно аналізувати ту інформацію, яка дається суспільством, розуміти і пояснювати глобальні проблеми людства, робити свої правильні висновки, знаходити компроміси, щоб уникнути конфлікту. Тому від вчителя потребують інформаційної насиченості, що дозволить учителеві орієнтуватися понятійною базою в повному обсязі, уміти виділяти основну інформацію та вербально виражати систему цілей і завдань [3].

Для майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін важливо не тільки енциклопедична грамотність, а готовність швидко приймати рішення в нестандартній ситуації, використовувати педагогічні ідеї і знання, тобто педагогічно мислити.

На важливості формування професійного педагогічного мислення як практичного мислення наголошують психологи: «Одне з основних завдань психолого-педагогічної підготовки фахівців для освіти – формування професійного педагогічного мислення практичного типу, що охоплює високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування та перетворення. Програма формування професійного педагогічного мислення містить схему психологічного аналізу і вирішення педагогічної ситуації» [3].

Спостереження за розумовою діяльністю майбутніх учителів під час занять та педагогічної практики, при виконанні наукової роботи дозволило виявити такі проблеми, що пов'язані з низьким рівнем розумової культури та педагогічного мислення, а саме:

- невідповідність підготовці, щоб знаходити відповідну інформацію;
- малий досвід, щоб приймати ефективне рішення у проблемній ситуації;
- недостатній рівень умінь для розв'язання педагогічних задач;
- низький рівень критичного та логічного мислення.

Психологічні знання, які отримують студенти в процесі навчання стають узагальненими знаннями істотних, загальних зв'язків між фактами і явищами педагогічної реальності і застосовуються на практиці для вирішення проблем [2].

На історичних факультетах спостерігається розрив між змістовою (історичною підготовкою) і процесуальною (психолого-педагогічною та методичною) сторонами підготовки. Коли порушується питання щодо фахової підготовки, то вона займає більшу частину навчального навантаження, а психологічна освіта існує окремо і не є елементом основи діяльності викладання. А для більш кращої підготовки вчителів суспільствознавчих дисциплін дві освіти повинні взаємодіяти і враховувати пізнавальний досвід студента.

Учитель суспільствознавчих дисциплін має знати форми й методи наукового пізнання, володіти різними способами освоєння навколишнього світу, а це залежить від його підготовки та теоретико-методичного забезпечення.

Забезпечивши становлення готовності до розкриття своїх індивідуальних можливостей, педагогічно мислити, робити висновки з отриманої інформації, ми отримуємо професіонала. Лише учитель, який уміє мислити, може навчити мислити учня.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Українська освіта у суперечностях розвитку /В. П. Андрущенко // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 7–10.
2. Проблема підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ФОП. Жовтий О.О., 2013. – Випуск 8. – Частина 2. – 366 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб : Издательство «Питер», 2000. – 599 с.

УДК 378.147:330

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ВНЗ, ЯКІ ДОПОМАГАЮТЬ БУТИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИМИ

І. А. Прокопенко, м. Харків

Автором зазначено, що викладач економічних дисциплін має розвиватися повсякчас. Поряд із професійними вміннями та навичками, він має розвивати і ораторську майстерність, комунікативні якості, уміння швидко орієнтуватись у флуктуаціях сьогодення і навіть акторську майстерність, що дозволяють йому бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: викладач, економічні дисципліни, викладацька експертність, професійні вміння та якості, комунікація.

It has been noted in the article that teacher of economic disciplines has to develop himself constantly. Along with professional skills, he has to develop oratorical skills, communicative qualities, the ability to adjust to fluctuation quickly and even acting skills, which allow him to be competitive in the educational market.

Key words: teacher, economic disciplines, teaching expertness, professional skills and qualities, communication.

Нині перед системою вищої освіти України гостро постали питання різного спрямування (економічного, політичного, соціального, методологічного тощо). Завдяки відкритості й доступності інформації через інтернет, з одного боку, її легко знайти, та з іншого – інтернет наповнений неякісною, поверхневою інформацією. Тому роль викладача нині значно зміщується з накопичення великих обсягів академічних знань до вміння оперативно орієнтуватись в актуальних, важливих, професійних джерелах, оскільки в наш час інформація постійно множиться з неймовірною швидкістю та застаріває.

До того ж молодь постійно перебуває під впливом постів, статей, відео, якими наповнений інтернет, про те, що вища освіта (та й освіта взагалі) не потрібна для

побудови щасливого життя; звичайно, цю інформацію, як правило, розповсюджують «експерти» низької кваліфікації, які часто навіть не отримали вищої освіти Їхньою метою, в основному, є отримання прибутку через залучення публіки на свої «освітні» події, а не передача якісних знань та вмінь.

Але багато говорити про проблеми сенсу не має – це слабка позиція. Необхідно думати про вихід та шляхи покращення сьогоденної ситуації. І найголовніше – діяти, поважаючи умови часу. Така стратегія не лише допоможе покращити ситуацію, але й зробить як систему освіти в цілому кращою, так і кожного викладача окремо.

Для працівників освіти – це виклик сучасності – бути таким викладачем, який уміє зацікавити студентів, дати актуальну інформацію та показати важливість своєї дисципліни. Як же це зробити? Для себе я знайшла таке вирішення: оскільки просто «теорія» не дуже цікава енергійним, молодим людям (студентам), необхідно показати прикладні можливості отриманих знань, допомогти відчувати на собі користь від їх використання. Такі заняття дещо схожі на «тренінги». Статистика і психологія говорять про те, що відвідуючи заняття, на яких говорять і діють лише ведучі, а глядачі займають пасивну роль слухачів, отримані таким чином знання починають використовувати не більше 5% аудиторії. Проте, якщо аудиторії надати можливість активно себе проявити: зробити деякі вправи, пройти тести, впоратись із завданнями за темою заняття тощо, отриманий досвід у повсякденному житті починають використовувати від 30 % до 70 % аудиторії в залежності від різних чинників.

Можна навести декілька прикладів з власного викладацького досвіду, як прості, але цікаві завдання допомагають створити атмосферу причетності кожного студента до процесу, зацікавити дисципліною. Так, на заняттях з «Основ менеджменту» пропонуємо студентам виконати декілька творчих завдань, залучивши фантазію, образне мислення і почуття гумору. Одне з таких завдань «Я – Керівник». Студенти виступають у ролі управлінця, якого запросили на посаду топ-менеджера підприємства в новий колектив. Необхідно скласти самопрезентацію себе як управлінця, виступити перед колективом, представивши себе підлеглим; зробити наголос на своїх сильних сторонах, управлінських якостях, вміннях, досвіді тощо. Можливо, не кожен усвідомлює, що управлінські ролі кожна людина постійно виконує і в повсякденному житті, організовуючи і плануючи свої щоденні справи. Виходячи з цього, студент зможе виокремити свої сильні та слабкі управлінські сторони, побачити, що слід підсилити, натренувати, розвинути в собі. Це завдання корисне для самопізнання, набуття впевненості в собі, усвідомленні в собі субособистості «управлінець», а також отримання досвіду виступу перед аудиторією, презентуючи себе (це не так просто, але важливо мати таку навичку, наприклад, проходячи співбесіди на посади).

Наступним завданням, яке із задоволенням виконують студенти, є «Управлінець-приклад». Потрібно скласти доповідь про біографію людини – відомого управлінця, який «створив себе сам». Важливо, щоб це не просто була загальновідома людина, а особистість, що досягла висот саме в управлінській діяльності та імпонувала доповідачеві своїми внутрішніми якостями та зовнішніми досягненнями (відчуття поваги до цієї людини, її біографія захоплює, а управлінські здобутки є прикладом для наслідування). Це завдання допомагає отримати

натхнення та мотивацію, яких висот може досягти людина, ставлячи ціль та роблячи кроки до неї. Це завдання виявилось настільки ефективним, що ми зі студентами змогли помітити закономірність – ті управлінці, які мали благородні людські якості, мали гармонійне життя, успішне і в інших сферах, не лише бізнесі. А ті управлінці, які жорстко конкурували, вели інтриги, навіть якщо і досягли бізнесових висот, мали проблеми в інших сферах життя.

Наступне завдання «Мій власний проект». Оскільки управлінець може бути найманим працівником, допомагати власникові керувати підприємством, організацією, а може керувати власним бізнесом; я пропоную студентам продумати ідею створення власного проекту, що згодом може стати власною справою (бізнесом). Треба скласти бізнес-план на основі класичних чотирьох розділів, презентувати проект. Важливо зробити презентацію так, щоб у слухачів з'явилося щире бажання підтримати проект; мотивувати вступити до нього. Це креативне завдання допомагає набуті кілька важливих навичків, які будуть корисними в подальшому житті: розробка бізнес-ідей, складання бізнес-плану, ораторська майстерність, вплив на людей через власну харизму [1; 2, с.11-12].

Студентам, та й людям взагалі, подобається пізнавати себе, у цьому допомагають різні когнітивні тести, наприклад, який ваш тип управління.

На заняттях з тайм-менеджменту слухачі отримують прикладні інструменти управлінням та розподілом власного часу такі, як матриця Ейзенхауера [3, с.44-47], метод ABC. Усвідомлюють переваги планування, відчують це на власному досвіді (10 хвилин планування допомагає зекономити до 2 годин в день). Вчать розпізнавати щоденні хронофаги та уникати їх, а також усвідомлювати причини власної прокрастинації.

Отже, нині, щоб бути конкурентоспроможними на освітньому ринку, вищим навчальним закладам слід пропонувати абітурієнтам актуальні, цікаві, наповнені наочними, методичними, прикладними матеріалами дисципліни. Викладачам необхідно постійно розвиватись не лише у напрямі вдосконалення викладання дисциплін, але й розвивати комунікативні уміння, розумітись на деяких психологічних аспектах і вміти вправно використовувати сучасні комп'ютерні технології.

Список використаних джерел

1. Державний комітет статистики України [Ел. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
2. Прокопенко І. А. Основи менеджменту : метод. рекомендації / І. А. Прокопенко – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – 96 с.
3. Трейси Б. Результативный тайм-менеджмент / Б. Трейси. – 2-е изд. – М. : СمارтБук, 2008. – 236 с.

**ЛЕКЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ****Л. С. Рибалко, м. Харків**

Професійна самореалізація викладача вищого навчального закладу є процесом пізнання і розкриття власного потенціалу в педагогічній діяльності. У підготовці та проведенні лекції для студентів виявляється педагогічна творчість викладача, формується його методична компетентність, розширюються межі самопізнання і саморозвитку професійних здібностей. Ефективність професійної самореалізації викладача підвищують оновлення змісту лекційного матеріалу, нетрадиційні форми організації сприйняття й усвідомлення, засвоєння навчальної інформації студентами, використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному процесі.

Ключові слова: самореалізація особистості, викладачі, студенти, вищий навчальний заклад, організація педагогічного процесу, лекція, інформаційно-комунікаційні технології.

Professional self-realization of teacher of higher educational institution is a process of learning and revelation of his own potential in pedagogical activity. When preparing and conducting the lectures for students, teacher's pedagogical creativity and methodical competence are formed, the boundaries of self-cognition and self-development of professional abilities are expanded. The updating of the content of the lecture material, alternative forms of organization of perception and awareness, assimilation of educational information by students, the use of information and communication technologies in the pedagogical process improve the efficiency of teacher's professional self-realization.

Key words: personal self-realization, teachers, students, university, organization of pedagogical process, lecture, information and communication technologies.

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, активізують професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу (ВНЗ) до пошуку нових способів педагогічної взаємодії зі студентами, організаційних форм роботи з різним студентським контингентом. Викладачі прагнуть удосконалювати методику викладання фахових дисциплін й, зокрема, відстоюють позитивну значущість лекції як провідної форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У навчально-методичних посібниках з педагогіки вищої школи для майбутніх викладачів [2] подається загальна інформація про структуру, функції, види лекцій, вимоги до лекції, оцінка якості лекції, її критерії; наводяться методичні поради щодо вдосконалення лекторської майстерності викладача. Водночас, згідно з теорією самореалізації особистості, професійна самореалізація викладача ВНЗ є опредметненням досвіду викладацької діяльності, а заодно й сучасних вимог до лекції. Як на нашу думку, то ще недостатньо розкриваються та використовуються потенційні можливості лекції для пізнання й реалізації професійно-педагогічного потенціалу, творчих здібностей викладача. На наш погляд, підготовка і проведення лекції для студентів вимагають від викладача певних зусиль як творчих, так і вольових.

У дослідженні звертаємо увагу на те, що ефективність професійної самореалізації викладача ВНЗ підвищують як зміст лекційного матеріалу, його відбір, осмислення практичної значущості, грамотне використання в процесі організації засвоєння студентами, так і форма організації сприйняття й усвідомлення нової навчальної інформації студентами. Так, у викладанні педагогіки вищої школи для майбутніх викладачів використовуємо інформацію про педагогічну акмеологію, практичні розробки і рекомендації учених-акмеологів. У такий спосіб майбутні викладачі засвоюють міждисциплінарні знання та вміння, до яких віднесемо: знання історії виникнення педагогічної акмеології як науки, її понятійно-категоріального апарату, про місце і роль серед інших галузевих навчальних дисциплін, значущість акмеологічної культури й акмеологічної позиції в становленні викладача вищої школи; вміння розробляти професіограму та акмеограму викладача, проводити акмеологічні тренінги, складати портфоліо, навчати студентів прийомам самовиховання і самоосвіти. У результаті такої педагогічної роботи формується акмеологічна компетентність викладача як інтегративне особистісне новоутворення, що характеризується усвідомленим постійним прагненням вдосконалювати себе засобами інноваційної педагогічної діяльності, сформованими знаннями й уміннями самоорганізації та самореалізації в професійній діяльності, розвиненими якостями професійної мобільності, самопізнання й самовдосконалення.

Використання на практиці нетрадиційних форм читання лекцій з навчальних дисциплін (лекція-дискусія, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція-візуалізація тощо) також вимагає від викладача додаткових зусиль, виявлення педагогічної творчості й методичної підготовленості [1-3]. Цілком погоджуємося з В. Герасимовою [1] в тому, що за такою формою важко побудувати лекцію та вона вимагає особливих умов і ретельної підготовки. На думку дослідниці, для проведення такої лекції є необхідним особистісне сумісництво викладачів за інтелектом, рівнем професійних знань. Викладачі мають володіти розвиненими комунікативними вміннями, реактивністю і здатністю до імпровізації. Так, на практиці зі слухачами магістратури ми проводили лекцію-удвох з педагогіки вищої школи. З особистісного досвіду додаємо, що слухачам сподобався такий приклад, вони активно підтримували викладачів, позитивно оцінили підготовку та проведення. Однак, існують певні труднощі в проведенні таких лекцій, наприклад, у звіт про навантаження години записує лише один викладач.

Сучасна лекція вимагає інформаційної компетентності викладача. Нині недостатньо викладачеві зробити презентацію і відтворити її зміст перед студентами. Викладачам необхідно освоювати і використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у педагогічному процесі. Ураховуючи низький рівень забезпечення вишів комп'ютерною технікою та підключення до мережі Інтернет, особливої популярності наразі набуває застосування під час академічної лекції технології Bring your own devices (BYOD), сутність якої полягає у використанні на занятті смартфонів, планшетів, що не є власністю навчального закладу, а належать студентам. Щоб зробити лекцію більш яскравою, перетворити студента з пасивного слухача в активного учасника навчального процесу, викладач може використовувати уривки з документальних, а часом із художніх, а то й

анімаційних фільмів, телепередач, політичних дискусій, виступів провідних фахівців із певної наукової галузі. Ось тут і може прозвучати фраза: «Увімкніть свої девайси». Однак, у такий спосіб застосування ІКТ неможливо перевірити, котрий саме ресурс переглядають студенти, із яких не всі, на жаль, мають стійку мотивацію до навчання й високий рівень відповідальності. Проте, сказане вище можна спробувати уникнути. По-перше, коли відеоматеріали є цікавими, тоді й тема, що розглядається, має особистісну значущість для студентів. По-друге, перед переглядом необхідно поставити студентам проблемне питання, відповідь на яке «підкаже» відео. По-третє, тривалість перегляду не повинна перевищувати 5-7 хвилин.

Зауважимо, що ІКТ застосовують у педагогічному процесі, як: 1) засіб візуалізації навчального матеріалу (таблиці зі статистичними даними, що важко сприймаються на слух; різні види мап; ілюстративний матеріал); 2) засіб демонстрації дослідів, процесів (для студентів природничих спеціальностей); 3) засіб пояснення певного поняття, явища, процесу (динамічна блок-схема); 4) засіб створення емоційного настрою (відеофільми, кліпи). Утім, застосування ІКТ у такий спосіб також має певні недоліки, як: захоплення презентаціями PowerPoint може призвести до «кліпового мислення», що характеризується фрагментарністю, відсутністю цілісної картини сприйняття, а захоплення загалом візуалізацією – перетворити активне навчання на суто ілюстративне.

Таким чином, сучасна лекція, змістова і методична підготовка та її проведення активізують професійно-педагогічний потенціал викладача ВНЗ, стимулюють виявлення потреб самовдосконалення особистості, розширюють межі самопізнання й розкриття резервного потенціалу суб'єктів педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1. Герасимова В. С. Методика преподавания психологии : курс лекций / В. С. Герасимова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2007. – С. 14-46.
2. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 215-220.
3. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 2004. – С. 25-58.

УДК 37.014.5

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

Т.В. Рогова, м. Харків

У тезах визначено підстави для звернення до ідей синергетики в дослідженнях управління педагогічними системами; схарактеризовано принципи загальнонаукової теорії синергетики стосовно управління педагогічними системами; розкрито сутність поняття «діяльність педагога з самоорганізації змін»; обґрунтовано теоретичні положення синергетичного підходу як методологічної основи управління педагогічними системами.

Ключові слова: синергетика, система, самоорганізація, суб'єкти педагогічного процесу.

The grounds for appeal to the ideas of synergy in studying management of pedagogic systems have been determined in the article. The principles of general scientific theory of synergy in terms of management of pedagogic systems have been characterized. The essence of the concept of “teacher’s activity on changes self-organization” has been defined. The theoretical positions of the synergetic approach as a methodological basis for studying management of pedagogic systems have been substantiated.

Key words: synergy, system, self-organization, subjects of the pedagogical process.

Динамізм і невизначеність соціального життя в сучасній Україні, демократизація відносин у суспільстві, розширення прав і свобод закладів освіти, учасників педагогічного процесу зумовили посилення творчих, суб’єктних основ їх діяльності, необхідність самостійного обрання шляхів розвитку. Таким чином, дослідження управління педагогічними системами, що функціонують в умовах інтенсивних зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних перетворень, вимагають відповідних методологічних підходів. Передусім це синергетичний підхід.

В останні роки все більше вчених-педагогів і психологів звертаються у своїх працях саме до синергетичного світосприйняття, прагнуть обґрунтувати застосування його принципів в освіті, у педагогічній діяльності. Ряд учених спираються на ідеї синергетичного підходу при розробці проблем управління в освіті: Р. Винколь, М. Громкова, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, В. Коваленко, О. Козлова, О. Моїсеєв, І. Осадчий, М. Поташник, Н. Селиванова, В. Черненилов та інші.

Синергетика спрямовує наукові дослідження на усвідомлення нелінійності, багатофакторності й вірогідності реального світу, поліваріантності шляхів його розвитку. Головним завданням синергетики є виявлення й пізнання загальних закономірностей, які управляють процесами самоорганізації в системах самої різної природи.

Складні системи, а до них належать соціально-педагогічні системи й особистість як основна ланка цих систем, не мають зон стійкої рівноваги. Більш того, при встановленні тривалого стану рівноваги в результаті зовнішніх стабілізуючих факторів складні системи руйнуються. Отже, важливим для дослідження є таке положення синергетики : системи можуть або розвиватися, або деградувати – застій їм протипоказаний.

Синергетика передусім вивчає системи відкритого типу, провідним принципом існування яких є самоорганізація, саморозвиток, які здійснюються на основі постійної і активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем. Розвиток системи суттєво залежить від того, в якій мірі управління цією системою використовує ресурси й можливості внутрішнього й зовнішнього середовища.

Звернення до ідей синергетики є необхідним, по-перше, тому, що заклад освіти як педагогічна система являє собою складну самоорганізовану систему. В ній широко представлені такі процеси самоорганізації, як самовизначення суб’єктів, самоуправління, саморегуляція, індивідуальна й групова рефлексія, творча самореалізація суб’єктів тощо. Другою, не менш важливою підставою звернення до ідей синергетики є положення щодо визначення особистості (педагога, вихованця)

як відкритої, цілеспрямованої системи, що самоорганізується й саморозвивається. По-третє, звернення до синергетичної парадигми зумовлюється необхідністю пошуку нових підходів до управління в системі освіти з урахуванням нових тенденцій: переходу від централізації управління до децентралізації; переходу від вузького вибору із двох можливостей до множинного вибору (ідей, управлінських рішень тощо); переходу від стратегії виживання організацій до стратегії їх адаптації; переходу від систем, побудованих на контролі, до систем, що базуються на творчості й культурі організації; переходу від стратегічного планування до стратегічного управління. Використання синергетичного підходу є адекватним тенденціям сучасного розвитку управління.

Реалізація синергетичного підходу в управлінні педагогічними системами спирається на сформульовані сучасною наукою принципи пізнання, які визначають стратегію діяльності. Серед принципів загальнонаукової теорії синергетики, виділених у наукових працях [2], найбільш важливими для нашого дослідження є принципи становлення, свободи, динамічності (суб'єкт-суб'єктної взаємодії й гармонізації).

Принцип становлення орієнтує дослідника на використання в теорії управління педагогічними системами як базового поняття й вивчення відповідного процесу – становлення, а не формування. Ключовим процесом педагогічної системи є суб'єктне становлення учасників педагогічного процесу, яке здійснюється значною мірою шляхом самоорганізації, на основі їх суб'єктної активності, що забезпечує втілення дійсно особистісних якостей людини, а не процес формування відповідно до задуму, настанови, вказівки керівника закладу освіти.

Принцип свободи орієнтує дослідника на пошук шляхів створення умов для надання свободи в діях суб'єктів педагогічного процесу. Людина є вільною істотою, яка самостійно обирає життєві шляхи й визначає своє ставлення до того, що відбувається. Для самореалізації особистості педагога необхідною є свобода, оскільки вільна людина – це професіонал, який ставить в обраній ним сфері діяльності цілі й використовує для їх досягнення конструктивні й раціональні засоби. Принцип свободи орієнтує керівника на максимальну активізацію особистісного та професійного потенціалу учасників педагогічного процесу, на максимальне використання їхніх індивідуальних можливостей у творчій освітній, педагогічній діяльності.

Принцип динамічності (суб'єкт-суб'єктної взаємодії й гармонізації) орієнтує дослідників на вивчення суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії за умов діяльності з самоорганізації змін суб'єктів педагогічного процесу.

Дослідження проблем управління педагогічними системами, педагогічним колективом, зокрема, з позиції синергетичного підходу зумовлює більш детальний розгляд сутності самоорганізації. У педагогіці і психології до цього часу немає єдиного науково обґрунтованого визначення цього поняття. Різномісність думок пояснюється, по-перше, тим, що дана категорія вивчається у двох аспектах: психологічному й педагогічному. По-друге, самоорганізація є складним багаторівневим утворенням, досліджуючи яке різні автори акцентують увагу на різних його сторонах. По-третє, до аналізу самоорганізації вченими застосовуються різні підходи.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам самоорганізації, дає підставу для виділення, щонайменше, двох підходів до її розгляду: як діяльності і як особистісної характеристики педагога. Ми поділяємо точку зору науковців, які вважають, що розгляд самоорганізації окремо з позиції діяльнісного і особистісного підходу не дає можливості побачити цілісність феномена самоорганізації. Визначаючи самоорганізацію з позиції синтезу представлених підходів, а саме з точки зору особистісно-діяльнісного підходу, К. Платонов розглядає її як діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організовувати себе [1]. Самоорганізація проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації особистістю при плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку. Саме в діяльності людина як суб'єкт виявляє здібності і саме в діяльності відбувається їх розвиток.

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід до розгляду самоорганізації дає підставу для визначення діяльності педагога з самоорганізації змін як діяльності спрямованої на організацію власного особистісного і професійного розвитку.

Здатність до самоорганізації змін виявляється в мобілізації педагогами себе для обґрунтованого цілепокладання, самостійного руху до результату, його критеріальної оцінки і подальшого планування змін. Механізмом самозмінення виступає рефлексія як механізм розвитку будь-якої самозабезпечуючої системи.

Узагальнюючи розгляд синергетичного підходу як методологічної основи управління педагогічними системами, підкреслимо, що даний підхід дає підставу осмислювати людину як складну самоорганізовану біосоціальну систему і дозволяє висунути такі положення:

1) Складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку. Необхідно зрозуміти, як сприяти їх власному розвитку, як виводити системи на ці шляхи. Таким чином, проблема управління розвитком закладу освіти, педагогічного колективу, особистості педагога, вихованця стає проблемою самоуправління розвитком суб'єктів педагогічного процесу, проблемою їх діяльності з самоорганізації змін.

2) Хаос може виступати початком творення, конструктивним механізмом еволюції. Педагог, який виявляє, усвідомлює проблеми своєї діяльності, – це людина в стані хаосу, але хаосу, який творить дещо нове. Функція керівника закладу освіти – підтримати педагога, допомогти розв'язати наявну проблему, а отже і допомогти йому вийти на новий рівень розвитку.

3) З позиції синергетики людина розглядається як відкрите і динамічне явище, яке не перебуває в рівновазі і володіє великими власними можливостями для саморозвитку за допомогою відкритої взаємодії з навколишнім середовищем. Самокерований розвиток соціальної системи (педагогічного колективу, особистості педагога) постає у вигляді системи змін, які організуються нею відносно становлення нової якості і ведуть до зростання динамічності, активності соціальної системи в цілому та її окремих компонентів.

4) Для складних систем, як правило, існує декілька альтернативних шляхів розвитку. Управління закладом освіти як складною соціально-педагогічною

системою, з точки зору синергетичного підходу, – це перш за все визначення потенційно можливих шляхів еволюції цієї системи, обрання одного з них та ініціювання можливих шляхів її саморозвитку. Такий вплив дозволяє при мінімальних зусиллях досягати значних результатів. Синергетичне уявлення про управління – це резонансний вплив на систему з метою виведення її на власний, бажаний шлях розвитку.

Синергетика дає знання про те, як належним чином оперувати такими складними системами відкритого типу, як людина, особистість, заклад освіти, і як ефективно управляти ними. Головним є не сила, а точка впливу на систему. Малі, але правильно організовані резонансні впливи на складні системи є надзвичайно ефективними.

Таким чином, синергетичний підхід орієнтує управління педагогічною системою на використання законів самоорганізації з метою здійснення найбільш ефективної управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: [учеб.пособие для учеб. завед-й профтехобразования] / К. К.Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
2. Синергетическая парадигма : многообразие поисков и подходов / [отв. ред. В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехова]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 539 с.
3. Рогова Т. В. Теоретико-методологічні засади управління в сучасній системі освіти / Т. В. Рогова // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ, 2007. – С.86-98.

УДК796.035:3752

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

О. О. Слюсаренко, м. Харків

У тезах з урахуванням положень нормативних документів і висновків науковців подано визначення фізкультурно-оздоровчої діяльності в системі вищої освіти; охарактеризовано основні форми її організації у ВНЗ, як-от: фізкультурно-спортивні клуби за інтересами; групи здоров'я, загальної фізичної підготовки і спеціальної фізичної підготовки; спортивні секції; індивідуальні заняття.

Ключові слова: *фізкультурно-оздоровча діяльність, вищі навчальні заклади, форми, характеристика.*

Taking into account the normative documents positions and the results of scientists' researches, the definition of sports and recreation activity in the system of higher education has been given. The main forms of organization of sports and recreation activity at higher educational establishments have been characterized. They are: sports clubs by the interests; health groups, general physical training groups and special physical training groups; sport sections; individual classes.

Key words: *sports and recreation activity, higher educational establishments, forms, characteristic.*

Відповідно до закону України «Про фізичну культуру і спорт» [2] фізкультурно-оздоровча діяльність у навчально-виховній сфері здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням дітей та молоді, з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку. З огляду на це, масові оздоровчі, фізкультурні і спортивні заходи у ВНЗ спрямовані на широке залучення студентської молоді до регулярних занять фізичною культурою і спортом, на зміцнення здоров'я, вдосконалення фізичної і спортивної підготовленості студентів. Вони організовуються у вільний від навчальних занять час, у вихідні та святкові дні, в оздоровчо-спортивних таборах, під час навчальних практик, табірних зборів тощо. Як правило, ці заходи проводяться спортивним клубом ВНЗ на основі широкої ініціативи і самодіяльності студентів, при методичному керівництві кафедри фізичного виховання.

У вищих навчальних закладах набули поширення такі форми організації фізкультурно-оздоровчої роботи, як фізкультурно-спортивні клуби (ФСК) за інтересами; групи здоров'я, загальної фізичної підготовки і спеціальної фізичної підготовки; спортивні секції; індивідуальні заняття [4, с. 50].

Фізкультурно-спортивні клуби вирішують такі завдання: залучення студентів, аспірантів, викладачів і співробітників, а також членів їх сімей до регулярних, переважно самостійних занять фізичними вправами, спортом, туризмом; утвердження в колективі вищу здорового способу; здійснення пропаганди фізичної культури і спорту у ВНЗ. Створення ФСК оформляється постановою правління спортивного клубу. У ФСК можуть вступати студенти, аспіранти, викладачі та співробітники, а також члени їх сімей, які бажають займатися відповідним видом фізичних вправ, допущені лікарем до фізкультурно-оздоровчих занять. Робота ФСК будується на основі добровільності, самодіяльності, широкої творчої ініціативи фізкультурної громадськості, виборності керівних органів клубу, їх звітності перед членами клубу і правлінням. Вищим органом ФСК є загальні збори його членів, на яких відкритим голосуванням строком на два роки обирається рада клубу, котра здійснює безпосереднє керівництво його роботою. Головним пропуском в клуб є інтерес до того чи іншого виду фізичних вправ, виду спорту. За рішенням членів клубу можуть створюватися абонементні платні групи, що працюють на основі самоокупності.

На додаток до фізкультурно-спортивного клубу у ВНЗ створюються фізкультурно-оздоровчі групи трьох видів: групи здоров'я, групи загальної фізичної підготовки (ЗФП) і групи спеціальної фізичної підготовки (СФП). Організація, спрямованість і зміст занять цих груп значно різняться.

До груп здоров'я належать групи ранкової гігієнічної гімнастики (зарядки), реабілітаційної (відновної) гімнастики та лікувальної гімнастики.

Групи загальної фізичної підготовки (ЗФП) організовуються з осіб, віднесених за результатами медичного огляду до основної або підготовчої медичних груп, однієї статі, однорідні за віком і фізичною підготовленістю. Заняття в цих групах 2-3 рази на тиждень проводять викладачі, які мають вищу або середню фізкультурну освіту, а також громадські інструктори спортивного клубу, які пройшли відповідну підготовку. Заняття проводяться з широким використанням різноманітних засобів

фізичного виховання і включають види легкої атлетики, плавання, лижного спорту, гімнастики, а також загальнофізичні вправи, біг на ковзанах, рухливі і спортивні ігри тощо. Реалізація програми занять може здійснюватися послідовно, коли заняття одним видом фізичних вправ через деякий час змінюються іншим видом, або комплексно, коли в одному занятті присутні різні види фізичних вправ. Практичний досвід свідчить про те, що комплексні заняття більш ефективні. За допомогою доцільно підібраних для кожного заняття вправ і застосування змагально-ігрового методу можна підвищити емоційність занять, що дозволяє домогтися від учасників максимального прояву їх фізичних здібностей.

Для визначення ефективності занять застосовують функціональні проби, що дають уявлення про рівень працездатності серцево-судинної і дихальної систем, антропометричні індекси, що показують зміни у фізичному розвитку, і виконання контрольних нормативів (тестів), що характеризують ступінь розвитку фізичних якостей. Важливі також показники самоконтролю: самопочуття, настрої, сон тощо.

У групи СФП зараховуються особи, віднесені за результатами медичного огляду до основної або підготовчої медичної групи. Кількісний склад групи 20- 25 осіб. Заняття доручається проводити кваліфікованим фахівцям, які мають вищу або середню фізкультурну освіту, а також громадським інструкторам спортивного клубу, які мають спеціальну курсову підготовку і є кваліфікованими спортсменами за даним видом спорту. Заняття проводяться 2-3 рази на тиждень тривалістю 50-90 хв. і більше.

Значне місце в житті колективу ВНЗ посідає навчально-тренувальна робота в різноманітних спортивних секціях спортивного клубу. Спортивні секції створюють, перш за все, з таких видів спорту, які найкраще забезпечують різнобічну фізичну підготовку, підвищують рівень фізичної і розумової працездатності людини, зміцнюють здоров'я. Це легка атлетика, аеробіка, лижний спорт, плавання, гімнастика, спортивні ігри, фітнес тощо. У багатьох випадках до занять у спортивних секціях допускаються особи, які не мають спортивного розряду, але володіють достатньою різнобічною фізичною підготовкою і бажають займатися тим чи іншим видом спорту, що культивується в виші. Заняття проводять фахівці з фізичного виховання, які мають вищу або середню фізкультурну освіту. Для проведення занять з групами новачків, III і II спортивних розрядів допускаються тренери спортивного клубу, що мають спеціальну курсову підготовку і є кваліфікованими спортсменами за даним видом спорту не нижче I спортивного розряду. Одним із показників ефективності занять у спортивних секціях є динаміка спортивних результатів.

У науковій літературі [3; 4] обґрунтовано такі рівні сформованості фізичної культури особистості, які слугують орієнтирами для організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у ВНЗ і вибору її форм:

- ситуативний, при якому відзначається відсутність спеціальних знань і інтелектуальних здібностей, уявлень про соціально-духовні цінності фізичної культури. Мотиваційно-ціннісні орієнтації та фізична діяльність виявляються ситуативно. Фізична досконалість характеризується низьким рівнем фізичного розвитку і невідповідністю фізичній підготовленості вікового еталону, окремим індивідуальним особливостям. У цілому відсутнє позитивне ставлення до освоєння

цінностей фізичної культури, прагнення до її пізнання і цілеспрямованого використання;

- рівень початкової грамотності – характеризується наявністю елементарних знань і уявлень про цінності фізичної культури, пов'язаних із оздоровчою, прикладною та іншими видами фізичної діяльності. Освоюються окремі найпростіші елементи фізичної культури (виконання ранкової зарядки, оздоровчих процедур, розвиток певних фізичних якостей, рухових умінь і навичок), які можна розглядати як форми гігієнічної фізичної культури і спроби фізичного самовдосконалення. Мотиви набувають певної спрямованості, але не завжди чітко виражені в плані установок. На цьому рівні в основному домінують фізіологічні потреби і потреби безпеки. Фізична досконалість характеризується задовільним рівнем фізичного розвитку і підготовленості, стабільністю результатів і їх позитивною динамікою. Залучення до організованої групової оздоровчої та спортивної діяльності стає реальністю, відзначаються спроби систематизації такої діяльності;

- рівень освіченості – відображає освоєння суттєвих положень фізичної культури, її соціально-духовних ціннісних орієнтацій, фізкультурна діяльність має чітко виражену спрямованість і стійкість. Фізична досконалість характеризується високим ступенем фізичного розвитку і підготовленості, що відповідає віковому еталону, індивідуальним особливостям або спортивним досягненням. Як правило, фізичне самовдосконалення і організовані групові форми занять стають нормою;

- творчий рівень – указує на глибоке розуміння і усвідомлення практичної необхідності використання фізичної культури, її соціально-духовних цінностей для формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Пізнавальні інтереси в галузі фізичної культури включені в загальну спрямованість особистості, в систему життєвих цінностей і планів. Науковість знань виявляється на аксіоматичному ступені абстракції (охоплює значний обсяг інформації) і характеризується творчим рівнем засвоєння матеріалу. На цьому рівні особистісно, професійно та соціально значущі мотиви не мають чіткого розмежування. Фізична досконалість характеризується високим ступенем фізичного розвитку і підготовленості, що відповідає віковому еталону, індивідуальним особливостям чи спортивним досягненням. Витрати часу, рівень досягнень і динаміка фізкультурної діяльності оптимізуються. Її соціальні види (пропагандистська, організаторська, суддівська, інструкторська) трансформуються в особистісно значущий фактор. Фізичне самоосвіта і фізичне самовдосконалення набувають системності і творчості.

Список використаних джерел

1. Виленский М. Я. Прогностический потенциал физической культуры личности и его педагогическое обеспечение в высшей школе / М. Я. Виленский // Физическая культура и спорт в развитии личности студента : матер. междунар. науч.-практ. конф. (15-17 сентября 1998 г., МПГУ). – М., 1998. – С. 4-6.
2. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». – К., 2002. – 31 с.
3. Присяжнюк С. І. Курс лекцій з фізичного виховання : Навч. посібник для студентів техн. вищих навч. закладів / С. І. Присяжнюк, Д. Г. Оленев. – К. : Видав. Центр НУБіП України, 2015. – 420 с.
4. Храмов В. В. Терия и методика оздоровительной физической культуры : Тексты лекций / В.В.Храмов. – Гродно : ГрГК, 2000. – 80 с.

СПЕЦИФІКА ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ З ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСОБУ ПЕДАГОГІЧНО - ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Т. М. Собченко, м. Харків

Автором розкрито сутність понять «підручник», «навчальний посібник», показано роль та місце навчальної книги у процесі педагогічно-професійної підготовки майбутніх вчителів. Доведено, що безумовний пріоритет належить підручникам як важливому засобу педагогічно-професійної підготовки майбутніх вчителів. Визначено загальні основні вимоги до складання підручників та навчальних посібників.

Ключові слова: *підручник, навчальний посібник, навчальна книга підручники з педагогіки, педагогічно-професійна підготовка.*

The essence of concepts of “textbook” and “tutorial” has been defined in the paper. The role and place of educational books in the process of future teachers’ pedagogical training have been shown. It has been proved that the absolute priority belongs to textbooks as important means of future teachers’ pedagogical training. The main requirements for composing textbooks and tutorials have been determined.

Key words: *textbook, tutorial, educational book, textbooks on Pedagogy, pedagogical training.*

Проблема визначення та освоєння сучасного змісту освіти взагалі, вищої освіти особливо, є актуальною, як ніколи. Адже від цього залежать темпи (повільні чи прискорені) і характер (сировинно-екстенсивний чи інтенсивно-інноваційний) розвитку країни, її економіки, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин. З огляду на це приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень, прийняття прогресивного Закону України «Про вищу освіту» покликані змінити національну вищу освіту і, зрозуміло, її ключові складники і чинники. А через них і людину, яка передовсім має бути особистістю інноваційного типу [3, с.4].

Розвиток сучасної педагогічної школи в Україні багатогранний процес, котрий змінює її обличчя наближаючись до рівня соціальних, політичних, педагогічних вимог епохи технічної та технологічної революцій. Серед важливих позитивних тенденцій розвитку педагогічної школи – курс на демократизацію, диверсифікацію та диференціацію освіти, гуманістичну спрямованість виховання, використання форм і методів навчання, а з ними і засобів навчання, що підвищують активність та самостійність студентів.

У сучасній структурі педагогічної освіти вчителів найважливіше місце належить озброєнню їх системою знань в галузі освіти та педагогіки, вміннями і навичками практичної діяльності, розвитку у них професійного мислення, створення потреби у неперервній самоосвіті, що є важливим чинником у формуванні загальнопредметних і предметних (галузевих) компетентностей. Педагогічна підготовка вчителів являє собою єдність теоретичного навчання, самоосвіти і оволодіння досвідом практичної діяльності.

Утім, всупереч широкого впровадження комп'ютерних технологій, аудіовізуальної техніки, книга залишається основним джерелом інформації та найважливішим засобом навчання.

Зазначимо, що історія навчальної книги є важливою і цікавою у пізнавальному відношенні частиною історії культури в цілому й історії освіти зокрема. Відомо, що вже в античному світі трактати Платона, Піфагора, Аристотеля, твори Квінтіліана, інших мислителів використовувалися в якості навчальних книг. Довгий час видавалися в одиничних примірниках, тому складали велику вартість та застосовувалися в досить обмеженій ролі самовчителів або посібників для вчителя, а не для роботи самих учнів. Лише у XVII в. Я. А. Коменський у зв'язку з розвитком друкарства поклав початок створенню теорії підручника. З тих пір накопичено чималий досвід побудови та використання навчальної літератури в освітній практиці, у тому числі й у педагогічно-професійній підготовці вчителя.

Нині проблема підручничого творення знаходить достатнє відображення у науковій та науково-методичній літературі. Значний внесок у її дослідження зробили відомі вчені В. Безпалько, В. Лозова, Н. Заков, С. Золотухіна, Д. Зуєв, В. Краєвський, І. Лернер, О. Попова, І. Прокопенко, М. Скаткін, А. Троцько, С. Шаповаленко та інші.

У сучасних умовах, у педагогічній підготовці фахівців підручник та навчальні посібники з педагогіки мають формувати мотивацію пізнавальної діяльності студента, розкривати зміст навчального матеріалу, сприяти становленню емоційно-ціннісних відносин особистості, виробленню умінь і навичок, цим самим перетворюватись з пасивного носія інформації в активну дидактичну систему.

Підручник – офіційно затверджене навчальне видання, що містить систематизований виклад навчального матеріалу і відповідає програмі дисципліни [2, с.12].

Підручник є основою методичного забезпечення навчальної дисципліни. Навколо нього формується інше методичне забезпечення. Європейська практика розрізняє підручники, орієнтовані на: початковий рівень (1-2 роки навчання); середній рівень (3-4 роки навчання); вищий рівень (магістерська підготовка).

Навчальний посібник – навчальне видання, що доповнює або частково (повністю) замінює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання. Вони затверджуються Міністерством освіти і науки України як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифа означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримання умов щодо обсягу, належного технічного оформлення.

Згідно із загальним вимогам до змісту та оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури, при створенні підручників та навчальних посібників необхідно враховувати наступне: навчальні книги повинні мати високий науково-методичний рівень, містити необхідний довідковий апарат; підручники та навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний з практичними завданнями, в книзі повинні прослідковуватись тісні міжпредметні зв'язки [2].

Так, підготовка підручників і навчальних посібників з педагогіки потребує від авторів надзвичайно великої відповідальності.

По-перше, у цих навчальних книгах мають бути акумульовані ґрунтовні наукові знання з конкретних проблем, що мають сенс для розуміння гносеологічних засад розвитку певної науки і які не втратили своєї значущості для подальшого становлення відповідних наукових напрямів, а також сприяють формуванню професійних умінь і навичок майбутніх фахівців.

По-друге, у навчальних посібниках мають бути закладені основи й передумови подальшого розвитку наукових інтересів студентів.

У процесі підготовки підручників і навчальних посібників з педагогіки для ВНЗ автори мають ретельно дбати про реалізацію в них вимог основних принципів навчання: науковості, систематичності, послідовності й доступності викладу, наочності, ґрунтовності, зв'язку матеріалу з професійною діяльністю.

Також важливо в підручниках і навчальних посібниках структурувати матеріал з належним дотриманням дидактичних вимог: чітко визначати проблемні питання, які розглядаються у тій чи іншій темі, мають бути завдання для самостійної навчальної роботи студентів, список літератури, питання для самоконтролю і тощо.

Отже, узагальнюючи вище сказане, зазначимо, що попри низку проблем, пов'язаних із побудовою та використанням навчальних книг з педагогіки, безумовний пріоритет належить підручникам, як одному з джерел навчально-наукової інформації з проблем виховання і навчання, а також важливого засобу професійно-педагогічної підготовки вчителя, що має відповідати наступним вимогам: проблемний характер викладу навчального матеріалу, подання варіативної інформації; активна реалізація дослідницької функції навчально-теоретичних, навчально-методичних та навчально-практичних посібників; орієнтація читача на роботу з першоджерелом, визначення переліку оригінальних матеріалів, які підлягають обов'язковому вивченню; поєднання індуктивного та дедуктивного методів викладу навчального матеріалу; опора на яскраві приклади з освітньої практики; зв'язок теоретичного матеріалу з практичними завданнями, які належить вирішувати майбутньому педагогу; ясність і виразність мови; лаконічність у викладі навчального матеріалу, відмова від інтерпретації та аргументації тих положень, які тлумачення і доведення не потребують.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДУ, 2003. – 193 с.
2. Котлова Л.О. Загальні вимоги до змісту та оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури : метод. рекомендації / [уклад. Л. О. Котлова]. – Житомир: ЖДУ, 2014. – 56 с.
3. Розроблення освітніх програм : метод. рекомендації / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

УДК: 378.147

САМОВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Г. С. Созикіна, м. Харків

У текстах розкрито суть поняття «самовиховання», яке є невід'ємним компонентом формування соціальної відповідальності особистості. Визначено види самовиховання: інтелектуальне, етичне, фізичне, психологічне. Запропоновані методи самовиховання. Розглянуто головна мета та технологія самовиховання в умовах вищого навчального закладу, що включає такі підсистеми, як теорія, практика та методика.

Ключові слова: соціальна відповідальність, майбутній фахівець, самовиховання, саморозвиток, стимулювання.

The essence of the concept of "self-education" has been revealed in the article. Self-education is considered to be the necessary component of the formation of individual's social responsibility. The types of self-education have been determined. They are intellectual, moral, physical and psychological self-education. The methods of self-education have been proposed. The main goal and technology of self-education in higher educational institutions have been revealed. The technology includes such subsystems as the theory, practice and methodology.

Key words: social responsibility, future specialist, self-education, self-development, stimulation.

Історичний розвиток людства та індивідуальний розвиток людини переконливо свідчать, що прилучення членів суспільства до соціальних умов життя і діючих у суспільстві етичних норм і правил поведінки можливо лише на основі перетворення цих зовнішніх умов і вимог у внутрішню, сутнісну характеристику людини. Але цей процес перетворення зовнішнього у внутрішнє неможливий без власних зусиль індивіда, його самовиховання та саморозвитку. Тому стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності як однієї з важливіших етичних якостей розглядаємо як педагогічну умову формування майбутнього соціально зрілого фахівця.

Варто зауважити, що в контексті формування потреб майбутнього фахівця значна увага приділяється саме потребі в самовихованні. Самовиховання повинно сформувати сукупність певних морально-етичних якостей особистості, у тому числі й соціальну відповідальність, яка виконує системоутворюючу функцію та забезпечує функціонування інших професійних якостей та вмінь на високому рівні. Працюючи над собою, майбутній фахівець пізнає власні особливості й здатності, визначає спрямованість життєвих і професійних прагнень, вчиться вдосконалювати характер, особистісні й професійні якості [1].

Зазначимо, що самовиховання – це діяльність людини, спрямована на зміну своєї особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, ідеалів і переконань, що склалися в неї.

Теоретичні та методичні основи самовиховання активно розробляються в психології та педагогіці і, зокрема, такими вченими, як Д. Гришин, О. Ковальов, О. Кочетов, Л. Рувинський та іншими.

Для педагогіки найважливішим є той факт, що людина розвивається не тільки за закладеною в неї спадковою програмою і під впливом навколишнього середовища, але і в залежності від її досвіду, якостей, здібностей. Самовиховання є невід'ємною і найважливішою частиною процесу саморозвитку майбутніх фахівців.

Безсумнівним є те, що педагогічне завдання стимулювання до самовиховання полягає в тому, щоб допомогти особистості здійснити самовиховання: усвідомити процеси, що відбуваються в її психіці, навчити людину свідомо керувати ними, мотивувати свої дії, ставити цілі свого вдосконалення.

Варто наголосити на тому, що всі вищі духовні потреби людини, а саме потреби в пізнанні, самоствердженні, самовираженні, безпеці, самовизначенні, самоактуалізації, є прагненнями до саморозвитку, що спрямовані на творення та поліпшення особистістю самої себе, тобто самовдосконалення. Для того, щоб процеси самовдосконалення стали домінантними в психічному розвитку, необхідна організація таких умов: усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку й саморозвитку; участь особистості в самостійній і творчій діяльності, набуття певного досвіду успіху і тренінг досягнень; адекватні стиль і методи зовнішніх впливів: умов навчання, виховання і укладу життєдіяльності [2].

Відзначимо, що в багатьох випадках люди самі ставлять перед собою певні завдання із власного розвитку і самовдосконалення, окреслюють шляхи їх вирішення і, спонукувані внутрішнім прагненням, починають наполегливо досягати поставленої мети. Звідси, існує думка, що звичайно люди є продуктом обставин і виховання, але кращі люди, як правило, являють собою результат активної роботи над собою.

Більшість дослідників виділяють такі види самовиховання: інтелектуальне, етичне, фізичне, психологічне. Мета інтелектуального самовиховання, наприклад, викладача, – навчитися викласти свої знання так, щоб захопити тих, хто навчається, змусити відчувати життя в своєму предметі. Мета фізичного самовиховання – навчитися витримувати значні фізичні навантаження, поліпшити фізичний стан організму. Мета психологічного самовиховання – підготувати себе до специфіки власної професійної діяльності, навчитися стримувати спалахи невдоволення та агресії.

Стосовно методів самовиховання, доцільним здається виділити такі з них: самооцінка, самопереконавання, самонавіювання, самообов'язок, самокритика, самонаказ, саморегуляція та самостимулювання.

Для того, щоб досягти високого рівня самовиховання, майбутній фахівець повинен відчувати на собі вплив застосування певної педагогічної технології, націленої та зорієнтованої на стимулювання до самовиховання.

Головною метою технології самовиховання особистості майбутнього фахівця є створення умов для переходу виховання в самовиховання, введення особистості студента в режим саморозвитку, формування віри в себе і забезпечення його інструментарієм для самовиховання. Також технологія самовиховання виконує такі завдання, як розвиток моральної, волевої й естетичної сфер особистості;

формування віри майбутнього фахівця в себе; формування стійкої мотивації до навчання як до життєво важливого процесу; формування загальнонавчальних знань, умінь, навичок; формування творчих якостей особистості, навчання поведінці в колективі: спілкуванню, відповідальності, дисциплінованості, самоврядуванню і саморегуляції; підготовку учнівської молоді до професійного і життєвого самовизначення.

На загальнопедагогічному рівні технологія самовиховання особистості може включати три взаємопов'язані підсистеми.

Підсистема «Теорія». Ефективність процесів самовдосконалення, самовиховання, впливу особистості на саму себе визначається рівнем усвідомлення людиною цілей і можливостей свого розвитку. Педагогом може бути використана серія спеціальних предметів і курсів, що знайомить майбутніх фахівців з теоретичними поняттями і закономірностями самопізнання, самовиховання, самоосвіти. Це може бути курс «Самовдосконалення особистості» з такими розділами: «Саморегуляція поведінки»; «Пізнай себе (психологія особистості)»; «Зроби себе сам (самовиховання)»; «Навчи себе вчитися (самоосвіта)»; «Затверджує себе (самоствердження)»; «Знайди себе (самовизначення)»; «Керуй собою (саморегуляція)»; «Якби ми реалізували себе (самоактуалізація)».

Підсистема «Практика» охоплює всю позааудиторну складову роботи навчального закладу, представляє організацію досвіду самостійної і творчої діяльності студентів. Студенти залучаються в широку й різноманітну позааудиторну творчу діяльність за інтересами, яка дає практичний тренінг самостійності, приносить досвід успіху і переконує вихованця у величезних можливостях його особистості. Зміст такої роботи групується за такими напрямками діяльності: громадська; художньо-естетична; краєзнавчо-екологічна; технічна; навчально-дослідницька та наукова; трудова.

Підсистема «Методика». Це стиль і методи зовнішніх впливів, уклад навколишнього середовища життєдіяльності студента, адекватні поставленим цілям. Свобода вираження поглядів, взаємоповага, прояв здорового честюлюбства, творче горіння, прагнення оточуючих до самовдосконалення – це клімат, який сприяє формуванню домінанти самовдосконалення [3].

Отже, для забезпечення до самовиховання майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу треба забезпечити перенесення акценту з викладання на навчання; використовувати не тільки пізнавальну, але й морально-вольову мотивацію діяльності студентів; робити ставку на самостійну творчу діяльність майбутніх фахівців; активізувати та стимулювати пізнавальні інтереси.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. Школа, 1989. – 608 с.
3. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / За ред. В. А. Ковальчук – Житомир : Вид-во. ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.

УДК [37.091.2:811.111](075)

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

А. Є. Сокоренко, м. Харків

У тезах розглянуто виховний потенціал підручників з іноземної мови. Передусім визначено сутність підручника, його роль у навчанні. Спираючись на аналіз праць науковців, визначено функції підручника, серед яких особливу роль грає виховна функція.

Ключові слова: педагогіка, підручник, виховний потенціал, функції підручника, структура підручника.

The paper depicts the educational potential of textbooks in foreign languages. First of all, the essence of concept of textbooks and their role in education have been determined. Based on the analysis of scientists' researches, the functions of textbooks have been revealed. The educational function is considered to be the most significant one.

Key words: pedagogy, textbook, educational potential, functions of textbook, textbook structure.

Підручник – книжка, у якій системно викладено інформацію з певної галузі знань і яку використовують у системі освіти на різних рівнях, а також для самостійного навчання; різновид навчального видання [1].

Підручники створюють з урахуванням вікових і соціальних потреб потенційних читачів. Підручник – книга, яка містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики [4].

Навчальний матеріал підручника включає емпіричний, теоретичний і практичний компоненти. Емпіричний компонент містить в абстрактній формі інформацію про чуттєвий досвід. Емпіричні знання відображають поверхові зв'язки і відношення між предметами, явищами. Цей компонент навчального матеріалу підручника застосовується тоді, коли учні вчаться упорядковувати спостережувані факти і явища, класифікувати їх, використовувати ці класифікації.

До теоретичного компонента належить інформація про відношення речей. Цей компонент представляє наукові поняття, які відтворюють ідеалізований предмет і систему його зв'язків та є сферою об'єктивно взаємозв'язаних явищ, які утворюють цілісну систему. Без неї і поза нею ці явища можуть бути предметами лише емпіричного компонента.

Практичний компонент – це важливий засіб розвитку творчих здібностей школярів, формування рис характеру, поглядів і переконань, інтересу до знань, підготовки учнів до життя. Практичний компонент включає інформацію щодо організації засвоєння навчального матеріалу (запитання, пізнавальні завдання, проблемні ситуації, зразки розв'язання завдань, таблиці, пояснення до тексту та ілюстративного матеріалу).

Сучасний підручник виконує освітню, розвивальну, виховну і дослідницьку функції, але особливе місце займає саме виховна. Виховна функція полягає в здатності підручника впливати на світогляд учня, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості школяра.

Потенціал – джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для виконання визначеного завдання, досягнення певної мети; можливості певної особи, суспільства, держави в певній галузі.

Виховний потенціал – це ресурси й можливості виховного впливу на особистість, укладені в різних елементах соціуму (соціальна діяльність, соціальні відносини, соціальні інститути), які проявляються в їх виховних цінностях і реалізуються за допомогою методів, форм і засобів виховання, важливих для дозволу проблем соціалізації особистості [3].

Аналіз підручників з іноземних мов свідчить, що в них, крім основних текстів, є додаткові тексти, які розширюють, поглиблюють знання учнів з важливих компонентів змісту навчального матеріалу. Питання і завдання підручників поділяються на репродуктивні (які вимагають від учнів відтворення знань без істотних змін) і продуктивні (передбачають перенесення знань у нові умови чи ситуації або пошук нових знань).

Особливе місце в підручниках займають ілюстрації. Ілюстрація – це зображення, яке є засобом реалізації принципу наочності. Ілюстрації розкривають основний зміст певних елементів програми, вони можуть бути рівнозначними тексту або доповнювати його. При підготовці підручників втри враховують генетичний (історичний), логічний і психологічний принципи.

У процесі навчання вчитель орієнтується на підручник, доповнює його матеріал додатковою інформацією, використовує на уроці додатково місцевий, краєзнавчий матеріал, якого в підручнику немає, передбачає утруднення, які можуть виникнути під час використання підручника учнями, інколи змінює порядок чи методику викладання матеріалу.

Навчання іноземної мови спирається, як і навчання інших дисциплін на загальнодидактичні принципи, які набувають певної специфіки зумовленої особливостями предмета «Іноземна мова». Навчання предмета «Іноземна мова» відрізняється тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, а оволодіння учнями діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування.

Принцип виховуючого навчання іноземної мови реалізується в такій організації навчального процесу, який забезпечує учням можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток свого соціального статусу, удосконалити свої здібності, сформувані пізнавальні мотиви, що домінують в навчальній діяльності [2]. Особлива увага має бути спрямована на надання учням можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись.

Учень виступає в навчальному процесі як рівноправний суб'єкт з іншими учнями і вчителем. Тому навчальний процес будується таким чином, щоб учні могли виконувати певні дії з організації своєї діяльності для опанування іноземної мови. Така організація навчального процесу забезпечує формування в учнів позитивних рис характеру (доброзичливості, толерантності, колективізму, активності, працьовитості тощо), вольових якостей [3]. Робота з різноманітним навчальним матеріалом допомагає виховувати почуття поваги, відповідальності, доброти, справедливості, співчуття, культури спілкування, прийнятої в сучасному

цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою.

Комплект для учня включає підручник, книжку для читання, довідники, словники, роздавальний навчальний матеріал, вправи на друкованій основі або аудіокасеті, відеограми, комп'ютерні програми [4]. Як засіб навчання підручник займає особливе місце в комплекті для учня, він є головним навчальним посібником. У ньому міститься методично організований мовний та мовленнєвий матеріал, вправи для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності, граматичний довідковий матеріал, додаток (пісні, вірші тощо).

Структура підручника в певній мірі залежить від методичної концепції авторів. Традиційно підручники організовані за тематичним або ситуативно-тематичним принципом у розділи, які є відносно закінченими відрізками змісту навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Кожний розділ, як правило, охоплює серію уроків і має поурочну структуру. В підручники можуть бути використані різноманітні засоби наочності: схеми, таблиці, малюнки, тощо[4]. Отже, підручник повинен містити все, що є необхідним для досягнення цілей навчання.

Список використаних джерел

1. Етимологічний словник української мови : В 7 т. / за ред. О. С. Мельничука. – Т. 4. – К. : Вища школа, 2003. – 656 с.
2. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
4. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов(концепція) / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – К.: Основа, 1995. – №1. – С. 34-39.

УДК 371.013.32

РОЛЬ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Н. І. Стяглик, м. Харків

Автором розкрито значення практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, необхідність фахової підготовки для успішної подальшої професійної діяльності; схарактеризовано різновиди практик. Проаналізовано роль практики в навчально-виховному процесі підготовки студентів.

Ключові слова: навчально-виховний процес, навчальна практика, фахова підготовка, професійна діяльність.

The importance of students' practical training at higher educational institutions and the need for professional training for further successful professional activity have been revealed in the article. The features of various types of practices have been characterized. The role of practices in educational preparation of students has been analyzed.

Key words: educational process, practical training, professional training, professional activity.

Початковим етапом у системі фахової підготовки особистості, першою ланкою практичного становлення спеціаліста є практика. Саме в процесі практичних дій закладаються основи професійної діяльності фахівців, формуються професійні якості особистості та інтерес до майбутньої професії.

Практична підготовка майбутніх фахівців була об'єктом досліджень О. Абдуліної, Є. Гришина, Л. Коваль, Л. Поважної, С. Сисоевої та інших. Організація практик для студентів досліджується в працях Н. Кузьміної, М. Пальчук, Л. Поважної, Л. Попівняк, Л. Спіріна. Проте проблема практичної підготовки фахівців залишається однією з найбільш актуальних.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки. Проходження такої підготовки необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок. У бюджеті навчального часу виробнича (навчальна) практика становить близько 20 – 26 % усього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між вищим навчальним закладом та відповідними закладами для проведення практики – господарствами, підприємствами, фірмами, банками, лікарнями, школами, транспортними парками, дитячими садками тощо.

Практика є важливою частиною навчально-виховного процесу, під час якої здійснюється безпосереднє поєднання і реалізація теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях з їх практичною діяльністю як кваліфікованого спеціаліста. Це дозволяє, з одного боку, закріпити і поглибити знання теорії, а з іншого – набутти вміння і навички, необхідні для майбутньої самостійної професійної діяльності.

Практика є невіддільною складовою підготовки студентів до майбутньої професії. Вона поєднує теоретичне навчання у вищому навчальному закладі з практичною діяльністю за його межами, допомагає набути певного професійного досвіду. Це ключовий компонент підготовки майбутнього фахівця, що визначає якість набутих студентами знань, інтелектуальних і професійних вмінь та навичок, якими має володіти висококваліфікований працівник.

Основними умовами ефективності практики є теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів, її навчальний, розвивальний і виховний характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту, форм і методів її організації та проведення, забезпечення наступності та системності на різних етапах її проведення.

У процесі проходження практики інтенсивно формуються професійні вміння й навички студентів, розвивається їхня творча самостійність, здатність аналізувати навчальні та виробничі процеси, закладаються основи індивідуального стилю професійної діяльності та майстерності.

Метою проходження практики є формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці в галузі їх майбутньої спеціальності.

Організація та проведення практик відбувається згідно з положенням про практичну підготовку студентів вищого навчального закладу, підґрунтям якого є:

• Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004);

- Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затверджене наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 07.02.09 р. № 1/9-93 «Про практичну підготовку студентів»;
- Проект Положення «Про практичну підготовку студентів вищих навчальних закладів» від 09.02.2011 р., розроблений Міністерством освіти і науки України;
- Рекомендацій про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, розроблені Державною науковою установою «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» у 2013 році на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.11.2012 р. № 970 «Про затвердження плану першочергових заходів з виконання Державної програми розвитку внутрішнього виробництва» та Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20.12.2012 р. № 1448 «Щодо плану першочергових заходів з виконання Державної програми розвитку внутрішнього виробництва».

Види та обсяги практик визначаються освітньо-професійною програмою підготовки фахівців, що відображається відповідно в навчальних планах і графіках навчального процесу.

Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення упродовж набуття потрібного обсягу практичних знань та вмінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст – > бакалавр –> спеціаліст – > магістр.

Залежно від конкретної спеціальності (спеціалізації) студентів, практика може бути навчальною, технологічною, експлуатаційною, конструкторською, ознайомчою, економічною, педагогічною, науково-дослідною тощо.

Найважливішими завданнями практики є:

- ознайомлення студентів із сучасним станом роботи фахових підприємств, передовим досвідом, сучасними технологіями щодо майбутньої спеціалізації, станом реалізації основних завдань професійної діяльності;
- закріплення і поглиблення знань з навчальних дисциплін, розширення обсягу теоретичних знань з фаху;
- формування психологічної готовності до роботи за фахом; розвиток особистих якостей, які необхідні в майбутній професійній діяльності, формування вмінь і навичок реалізовувати професійні функції (конструктивну, мобілізуючу, організаторську, комунікативну та інформаційну тощо);
- установлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів з реальними виробничими процесами, розвиток умінь використовувати їх під час вирішення конкретних навчальних та виробничих ситуацій;
- формування вмінь встановлювати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, використовувати ефективні сучасні фахові та інформаційно-комунікаційні технології;
- виховання у студентів національно-патріотичних, інтелектуальних, моральних, естетичних та інших якостей особистості, інтересу до обраної професії, потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, вироблення творчого, навчально- і науково-дослідницького підходу до професійної діяльності.

Усіма видами практик керують відповідні кафедри в особливих формах: для навчальної або переддипломної практики має місце загальне керівництво викладачів; для виробничої або технологічної практики – спільне керівництво викладачів кафедр та фахівця-виробника, залучення керівників підприємства для виступу, читання лекцій для студентів, закріплення підприємців, які б здійснювали керівництво та консультування студентів безпосередньо на робочому місці тощо.

Правильна організація практичної підготовки студентів, сформованість у них первинних фахових умінь та компетенцій надалі сприятимуть легкому включенню молодших спеціалістів у виробничу діяльність.

Список використаних джерел

1. Грицай Н. Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології. / Н. Грицай // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (Ч. 2). – С. 26-33.
2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. / Міністерство освіти України. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Київ, 1994. – Вип. 1. – С. 139-152.
3. Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 № 93 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>.

УДК: 378.371.011

КАФЕДРА ЯК РЕГУЛЯТОР ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Т. І. Сущенко, м. Запоріжжя

Розкрито особливості діяльності кафедри як регулятора інтенсифікації професійного самозростання викладача вищої школи. Доведено, що такий процес – це спосіб задоволення фундаментальної потреби викладача у визнанні й побудові власної траєкторії особистісно-професійного розвитку.

Ключові слова: кафедра, викладач вищої школи, самозростання.

The peculiarities of the activities of department as a regulator of intensification of high school teacher's professional self-expansion have been revealed. It has been proved that this process is a way to meet their basic needs for recognition and creating the own path of personal and professional development.

Key words: department, high school teacher, self-expansion.

Кожен викладач вищого навчального закладу, його кафедр щоденно є і вчителем, і педагогом. Але його педагогічна діяльність повноцінною буває лише тоді, коли вона приносить радість успішного професійного самовиявлення, яке викликає необхідність і потребу в творчих захопленнях, гармонійно сприяє розвитку здатності до нових професійних успіхів.

Професійне самозростання являється відбувається під впливом багато численних детермінованих і недетермінованих факторів протягом його багатолітньої трудової діяльності, повсякденного спілкування з колегами і

студентами, самоосвіти і самовдосконалення у формі планової перепідготовки в систем іпідвищення кваліфікації, навчання в аспірантурі, докторантурі, участі в наукових проектах тощо. Визначальний вплив факторів, що розглядаються на багатьох рівнях, досить відмінний і за інших рівних умов вагомо залежить від особистих якостей викладача: цілеспрямованості, працелюбності і креативності.

У процесі наших власних досліджень встановлено, що кафедра для викладача – це не буденне співіснування її працівників. Це лабораторія співтворчості сьогодення, спрямованого на випереджальне творче самостояння кожного викладача не тільки в аудиторії, але і в повсякденному діалогічному спілкуванні на кафедрі, що сучасний викладач гостро потребує оволодіння такою системою методів саморегуляції на своїй кафедрі, яка б дозволила йому:

- посилювати постійний позитивний емоціогенний ефект змісту професійного спілкування;
- коригувати ситуативні труднощі та здійснювати їх перемикання з одних видів діяльності на інші, більш захоплюючі з метою професійного розвиткового відновлення творчих сил в колективі кафедри, де домінує ефект новизни, зацікавлення один одним і радість співпереживання колективного успіху.

Одноманітна тривала робота у членів кафедри викликає емоції байдужості й апатії. Тому професійну роль посади завідувача кафедри ми розглядаємо як організатора й мотиватора системного й професійно грамотного стимулювання, його активності, об'єктивності, цілеспрямованості, професійної культури, відповідальності, наявності професійної стратегії, теоретичної підготовленості, аналітичності, перспективності, самокритичності, творчої фантазії, обдарованості та інтелігентності.

Тому в основі управлінської діяльності завідувача кафедри, стрижнем стимулювання ним самоосвітньої роботи викладачів, за нашою гіпотезою, має стати творчий стиль управлінсько-педагогічної діяльності.

Утім, відомо, що діяльність викладача теж є управлінською й підкоряється тим самим законам кібернетики як науки про оптимальне управління будь-якими системами, у структурі яких взаємодіють цілепокладання, цілездійснення та ціледосягнення. Ці складові структури будь-якої діяльності (освітньої, виховної, наукової чи управлінської) дали можливість зважувати н структуру процесу зовнішнього й внутрішнього управління на різних ієрархічних рівнях його здійснення, на здатність управлінця повністю використовувати професійні можливості викладачів і співробітників за допомогою правильної розстановки й справедливих санкцій (схвалення чи покарання).

Тому до комплексу особистісних властивостей, якими має володіти сучасний завідувач кафедри, щоб сприяти професійному самозростанню викладачів, входять такі: уміння чітко ставити мету й обирати адекватні засоби її досягнення, готовність вислухати думку інших, неупередженість, безкорисливість, лояльність, особиста привабливість, здатність створювати наукові колективи та гармонійну атмосферу співпраці й співтворчості з ними.

На наше переконання, існує множина зв'язків та взаємозалежностей у регулюванні завідувачем кафедрою професійного самозростання викладацького складу кафедри, мета якої – максимально розкрити й розвинути творчий потенціал

кожного викладача, навчаючи його найголовнішому: «вчити самого себе», що забезпечить підвищення педагогічної майстерності, а в результаті – безперервне професійне самозростання викладача, наявність у нього позитивної «Я-концепції», яка розглядає цей процес через взаємозв'язок, взаємозумовленість когнітивного, емоційно-ціннісного, рефлексивного й поведінкового компонентів як життєтворчої сили загального професіоналізму.

Отже, викладач – автор власної програми професійного самозростання, він виступає на кафедрі не як об'єкт владного впливу з боку адміністрації, чи завідувача кафедри, а як суб'єкта влади, що бере активну участь в управлінні як творець різноманітних управлінських норм і рішень, і як їх виконавець у процесі спільної мислєдіяльності та співтворчості.

Таким чином, зміни в системі вищої освіти останніх років привели до того, що всім учасникам вузівського навчально-виховного процесу доводиться бути і студентами, і викладачами, і управлінцями водночас, а талант управління завідуючого кафедри має виявлятися в керуванні талантами, бо педагогічними талантами не народжуються, ними стають.

Утім, у поле зору сучасних творців педагогічних теорій чомусь рідко потрапляють шляхи ефективного використання наявного професійного досвіду роботи завідувачів кафедр. Реальний вихід – розумне поєднання революційних та еволюційних перетворень у вищій освіті, сприйняття нового як особисто цінних здобутків викладачів, що можуть бути зіставлені з професійним досвідом та схвалені і прийняті кафедрами та ректоратами.

Припускаємо, що на кафедрах існує чотири групи викладачів:

- I рівень – викладачі-початківці, малодосвідчені педагоги;
- II рівень – досвідчені, професійно сформовані та компонентні;
- III рівень – творчі, експериментуючі викладачі;
- V рівень – високопрофесійні викладачі-новатори.

Це означає, що в питаннях стимулювання професійного самозростання співробітників кафедри кожному викладачеві є нагальна практична проблема створення розгалуженої системи розмаїття форм успішного й активно-творчого самовиявлення своєї індивідуальності.

Ураховуючи вищесказане, пропонуємо для використання найбільш ефективні для певних категорій працівників, наприклад, у процесі науково-методичної роботи такі можливі форми: педагогічна консультативна допомога, науково-практичні конференції, педагогічні читання, ярмарки науково-педагогічних ідей, методичні брейн-ринги, педагогічні аукціони – для всіх категорій педагогічних працівників; школи молодого викладача, стажування, наставництво для викладачів-початківців; теоретико-методичні об'єднання, творчі групи, постійно діючі проблемні семінари – для викладачів із достатньо сформованим рівнем педагогічної майстерності; школи перспективного досвіду, педагогічні майстерні, науково-дослідні лабораторії, конкурси професійної майстерності, творчі спілки викладачів із високим професійним рівнем і викладачів-новаторів тощо.

Зазначимо, що творчий підхід викладача до професійного самозростання завжди органічно пов'язаний з вивченням, науковим аналізом і впровадженням

досягнень педагогічної науки, яку він сам збагачує, розкриває нові її закономірності, прогнозує результати свого наступного самозростання, а в результаті – успішну життєдіяльність своєї кафедри.

Доведено, що процес регулювання інтенсифікації професійного самозростання викладача – це спосіб задоволення його фундаментальної потреби бути тим, ким він є, ким хоче стати в університетському середовищі.

Доцільність регулювання кафедрою інтенсифікації професійного зростання викладачів вищої школи безпосередньо на кафедрі, на робочому місці детермінує забезпечення виконання таких завдань:

- створення особливого рефлексивного середовища, що дає можливість викладачу відчувати переваги запропонованих до цього підходів та знайти в собі для використання ще незадіяні резерви творчого самовиявлення;
- комплексна взаємодопомога в адаптації викладача до викладацької діяльності вищої якості в нових інноваційних умовах;
- поєднання двох процесів: внутрішньовишівського педагогічного супроводу в набутті професіоналізму та стимулювання особистісної потреби викладача в успішній професійній самореалізації.

УДК 378.091.2:37.06

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Н. О. Ткачова, м. Харків
Чжан Ювень, КНР

У тезах наведено різні підходи науковців до визначення поняття «полікультурна компетентність», уточнено авторське тлумачення цього поняття. Розкрито роль навчальних закладів у реалізації розробленої стратегії міжнародної політики, спрямованої на зміцнення культурного різноманіття, розбудови міжнародного діалогу на засадах рівності, толерантності та взаємоповаги, що вимагає активізації процесу формування полікультурної компетентності молоді.

Ключові слова: полікультурна компетентність, молодь, глобалізоване суспільство, навчально-виховний процес, навчальні заклади.

Scientists' different approaches to definition of the concept «multicultural competence» have been presented in the article, and the authors' own interpretation of this concept has been given. The role of educational institutions in realization of the developed strategy of international policy has been revealed. It is aimed at strengthening of cultural diversity, restructuring of international dialogue on the principles of equality, tolerance and mutual respect, which requires intensification of formation of young people's multicultural competence.

Key words: multicultural competence, youth, globalized society, educational process, educational institutions.

Актуальність проблеми формування полікультурної компетентності молоді зумовлена динамічними змінами в життєдіяльності сучасного суспільства. Адже

сьогодні спостерігається, з одного боку, поглиблення світових глобалізаційних процесів, а з іншого – посилення національної самосвідомості різних народів, зростання активності людей у напрямі збереження власної культурної ідентичності. Можливість вирішити суперечності між цими на перший погляд протилежними тенденціями, запобігти можливим конфліктам між носіями різних культур значною мірою пов'язана із сформованістю полікультурної компетентності у членів суспільства.

Варто також зазначити, що в останні роки значно збільшується інтенсивність контактів у професійній та побутовій сферах між людьми, які відрізняються між собою за культурними ознаками, національною, віковою й соціальною приналежністю, віросповіданням тощо. Важливою запорукою успішності їхньої комунікації є теж сформованість в кожному з партнерів полікультурної компетентності. Отже, формування полікультурної компетентності молоді є нагальною проблемою сучасності.

Ураховуючи актуальність порушеної проблеми, різні її аспекти є об'єктом дослідження для науковців з різних країн. Зокрема, вагомий внесок у її вивчення зробили такі вчені, як Л. Гончаренко, Д. Деметрію, Діхуа Ху, О. Зеленська, В. Кузьменко, Лю Мэйхуй, І. Мальковська, Чжань Дунлян, Юань Жуї та ін. Однак результати дослідження дозволили констатувати, що в цілому рівень сформованості полікультурної компетентності молоді не відповідає сучасним вимогам. А тому існує нагальна потреба в продовженні наукового пошуку в обраному напрямі.

Зазначимо, що можливість успішного розв'язання проблеми формування полікультурної компетентності особистості ускладнює той факт, що само поняття «полікультурна компетентність» визначається вченими неоднозначно. Зокрема, автори різних наукових праць під цим поняттям розуміють:

- комплексну професійно-особистісну якість, що забезпечує здатність людини взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги й взаєморозуміння та ефективно виконувати поставлені завдання в умовах полікультурного середовища (О. Зеленська [1]);
- систему відповідних взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, переконань, культури емоцій, особистих якостей людини, які становлять єдине ціле й потрібні їй для здійснення полікультурної взаємодії (І. Песков [2]);
- інтегративну якість особистості, яка визначає її продуктивну життєдіяльність, базується на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей та забезпечує ефективне вирішення поставлених завдань у процесі полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас, релігійних конфесій (А. Щербакова [4]);
- якість особистості, що проявляється в здатності членів суспільства взаємодіяти між собою на засадах взаємоповаги, у прагненні не допускати дискримінації іншої людини через її національні, культурні чи інші відмінності (Лю Мэйхуй, Чжан Мэйяо [5; 6]).

На основі врахування вищенаведених точок зору науковців та вимог міжнародних документів про необхідність збереження розмаїття культур зроблено

такий висновок: полікультурна компетентність – це інтегративне особистісне утворення, що комплексно поєднує в собі знання, уміння, якості, цінності людини, які забезпечують не тільки її здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності, але й готовність зберігати й подалі розвивати розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства.

У дослідженні встановлено, що одним із найважливіших міжнародних документів, в якому наголошується на необхідності формування полікультурної компетентності молоді, є прийнята у 2002 р. Загальна декларація про культурне різноманіття. Як відомо, на честь цієї події було започатковано Всесвітній день культурного розмаїття.

Слід підкреслити, що в останні десятиріччя проводиться багато заходів міжнародного масштабу, на яких обговорюються проблеми збереження культурного багатства різних народів, розбудови між ними мирного конструктивного діалогу, пошуку ефективних шляхів підвищення рівня полікультурної компетентності молоді. Зокрема, результатом загальних зусиль різних країн стала розробка стратегії міжкультурного діалогу, яка знайшла своє втілення у прийнятій Радою Європи в 2005 р. «Декларації з міжкультурного діалогу і запобігання конфліктам».

Відповідно до положень цієї декларації, міністри держав-членів беруть на себе зобов'язання щодо втілення на практиці встановлених принципів міжкультурної взаємодії, спрямованих на діалог і повагу культурного розмаїття. У зазначеній декларації пропонуються різні шляхи реалізації розробленої стратегії: збільшення кількості міжнародних програм, активізація культурних взаємообмінів тощо. Однак центральне місце в цьому процесі фахівцями відведено навчальним закладам, які мають взяти на себе основну відповідальність за успіх упровадження ідей демократії й культурного громадянства, реалізацію фундаментальних прав і свобод кожної особистості, незалежно від її національної, релігійної, культурної приналежності.

Важливою подією в міжнародному житті стало також опублікування Білої книги з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності», що була затверджена міністрами закордонних справ країн-членів Ради Європи на 118-й сесії Комітету міністрів Страсбург у травні 2008 р. Як підкреслюється в цьому документі, на всіх етапах освіти необхідно заохочувати молодих людей бути відкритими до інших культур, сприяти формуванню кожної особистості як «міжкультурного мислителя», здатного відігравати активну роль у житті суспільства.

У контексті порушеної проблеми доцільно також відзначити думку директора Центру інтеркультурних досліджень університету Верони, професора А. Портери, який наголошує, що процес формування полікультурної компетентності молоді як важливого аспекту здійснення міжкультурної освіти має не тільки забезпечити визнання суб'єктами педагогічної взаємодії гідності кожної особистості, її права на унікальність, але й активізувати прагнення молодих людей створювати сприятливі умови для збереження й подальшого розвитку кожної культури, особистісної самореалізації її носіїв [3].

Отже, на підставі викладеного зроблено висновок, що проблема формування полікультурної компетентності молоді займає одне з центральних місць серед інших злободенних проблем, а тому вимагає невідкладного вирішення. Причому для

успішного досягнення цієї мети важливо мобілізувати зусилля педагогів з різних країн, бо тільки в такому випадку можливо виховати покоління, яке відрізняється високим рівнем сформованості цієї компетентності.

Список використаних джерел

1. Зеленська О. М. Формування полікультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Зеленська О. М. – 2012. – 19 с.
2. Песков И.В. Теоретические основы разработки системы поликультурных компетенций [Электронный ресурс] / И.В. Песков // Электронный научный журнал Российского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. – 2000. – ноябрь. – Режим доступа : <http://emissia.org/offline/2008/1287.htm>.
3. Портера А. Межкультурное образование : теория и практика [Электронный ресурс] / А. Портера. – Режим доступа : <http://www.studfiles.ru/preview/3800213/page:29/>
4. Щербакова А.В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : дис. ... автореф. канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Щербакова. – Старобільськ, 2015. – 357 с.
5. 劉美慧, <多元文化教育研究的反思與前瞻>人文與社會科學簡訊。12-4. 2011/9, 頁56.
6. 张美瑶 <多元文化教育改革的省思> 教育学报 2009年6月 321-340页.

УДК 377.36

АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

А. Я. Цюприк, м. Львів

Обґрунтовано основні характеристики навчальної діяльності та виявлено її особливості в умовах самостійної науково-пошукової роботи студентів, основні напрями та потенційні можливості оновлення сутності та організації самостійної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. Сформульовано концептуальні засади самостійної діяльності студентів на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: самостійна діяльність, навчальна діяльність, студенти вищого навчального закладу, компетентнісний підхід.

The main characteristics of the learning activities have been substantiated. The peculiarities of the training activities in conditions of students' independent scientific and research work, the main directions and potential for updating the essence and organization of students' independent activity at higher educational establishments have been identified. The conceptual foundations of students' independent activity on basis of competence approach have been determined.

Key words: independent activity, learning activity, students of higher educational establishments, competence approach.

На сучасному етапі розвитку суспільства фахівцю необхідно мати високий рівень умінь самостійної діяльності, щоб бути конкурентоспроможним спеціалістом, який у змозі знайти необхідну інформацію та застосувати її на практиці. Серед пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти одним із найважливіших є проблема самостійної діяльності студентів ВНЗ. У традиційній системі навчання самостійна

діяльність студентів переважно спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок, а розвиток самостійності, як риси особистості, ставиться як вторинна мета.

Тенденцією сучасної освіти є прямий зв'язок між рейтингом навчального закладу і питомою вагою кредитів, виділених на вивчення історії, культурології, іноземних мов, філософії, незалежно від спеціальності. Роль і значення гуманітарних дисциплін у ВНЗ негуманітарного спрямування не потребують доведення їх важливості та необхідності. Очевидним є, що суто професійних знань не достатньо для формування високоосвічених фахівців. Одночасно залишаються важливими вивчення і подальший розвиток принципів упровадження гуманітарних знань, конкретні методики роботи, навчальні технології [3, с.5].

Якісна гуманітарна підготовка в результаті приводить до здатності сприймати інноваційні технології, забезпечує інтелектуальний розвиток студентів. У процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін потрібно навчати студентів оволодівати новими знаннями і вміннями для результативної майбутньої професійної діяльності, оптимально використовуючи ресурси самостійної діяльності. Значення гуманітарних знань сьогодні недооцінюється, але «саме гуманітарні науки розвивають у людині такі якості, як порядність, відчуття прекрасного, відповідальність, людяність. Тому не вузького спеціаліста, обмеженого межами своєї спеціальності, а освічену у вищій мірі людину повинен готувати вищий навчальний заклад» [1, с.29].

Суспільні дисципліни повинні служити засобом постійної передачі студентам професійно корисної інформації, оновлення та збагачення знань зі спеціальності, бути засобом досягнення, в першу чергу, цілі підвищення рівня освіченості, ерудиції в межах своєї спеціальності, адже робота на професійному рівні потребує постійного вдосконалення майстерності, поповнення професійних знань.

Самостійна діяльність сполучається з різними формами організації навчального процесу, такими, як лекція, семінар, курсове проектування, навчальна практика. Найбільш ефективними формами активізації самостійної роботи студентів під час лекційних занять є: проблемна лекція, невелика письмова робота наприкінці викладу лекційного матеріалу, написання рефератів і виступ студентів з доповідями, розв'язання проблемних задач і проведення ділових ігор. Особливістю організації самостійної діяльності при вивченні суспільних дисциплін є розв'язання проблемних задач, тобто конкретних соціальних ситуацій. Викладач виступає організатором індивідуальної діяльності студентів з поглибленого розгляду теоретичного матеріалу, формує вміння та навички його практичного застосування. За порівняно короткий термін формується професійна компетенція.

В основі компетентнісного підходу знаходиться здатність і готовність спеціаліста самовизначатися, самореалізуватися, саморозвиватися [2]. Професійно розвиваючись, фахівець створює щось нове в своїй професії, нехай навіть у малих масштабах (новий прийом, метод і так далі). Він несе самостійну відповідальність за вирішене, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних підстав. Використання компетентнісного підходу у вищій школі в контексті підвищення якості самостійної діяльності студентів має спиратися на такі основні положення: здатність студентів як майбутніх фахівців самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах та видах діяльності, широке застосування соціального досвіду студентів; створення

дидактичних та матеріально-технічних умов для ефективної самостійної діяльності студентів; тісний взаємозв'язок самостійної діяльності з іншими формами навчальної діяльності, адекватна оцінка та самооцінка самостійної діяльності студентів.

Особливостями самостійної діяльності, пов'язаними з навчальним процесом у конкретному типі навчального закладу, є її зв'язок із майбутнім фахом і врахування вікових особливостей студентів. Самостійна діяльність пов'язана зі змістом гуманітарних дисциплін організується на засадах гуманізації, завданням цих дисциплін є розвиток у студентів загальнолюдських цінностей та інтересів. Зокрема, суспільні дисципліни сприяють розвитку самостійного мислення та водночас є засобом: формування професійного світогляду та компетентності; оновлення та збагачення знань; підвищення рівня освіченості, ерудиції; розширення професійного кругозору; творчого зацікавленого ставлення до професії; постійної передачі студентам професійно корисної інформації.

Технології самостійної діяльності в контексті компетентнісного підходу поділяємо на модулі особистісних і діяльнісних технологій. При використанні особистісно орієнтованих технологій головною метою навчання є розвиток студента як особистості, формування у нього потреби в самоосвіті та самовизначенні у навчальних і життєвих ситуаціях, усвідомлення особистої відповідальності за результат навчання. Знання, вміння і навички студента в цьому випадку розглядаються не як мета навчання, а як засіб розвитку особистості. Прикладом особистісно орієнтованої технології є самостійна робота організована в малих групах. Студенти перевіряють знання один одного за заздалегідь визначеною викладачем схемою: аналізують відповідь партнера, доповнюють та оцінюють її.

Серед значущих якостей сьогоденних студентів можна назвати їхню активну творчу позицію, здатність до самомотивації, самоорганізації та самоконтролю. Студент має бути психологічно відкритим до нових ідей, мати природний інтерес до них і критично мислити" [4, с. 72]. Тому викладач повинен надати можливість кожному студенту ефективно самореалізуватися в самостійній навчальній діяльності. Діяльність, в основі якої лежить взаємодія викладача і студента, сприяє розвитку особистості і позитивно впливає на результати самостійної діяльності студентів.

Таким чином, виходячи з викладеного вище, ми формулюємо концептуальні засади самостійної діяльності студентів на основі компетентнісного підходу: виділення етапів самостійної діяльності студентів згідно з логікою формування професійної компетентності; виявлення залежності рівня професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі виконання самостійної діяльності; забезпечення системності професійної підготовки у процесі самостійної діяльності на основі компетентнісного підходу; формування наукового світогляду студентів та їх розумове виховання, що націлює на творчий підхід до використання самостійно отриманих знань; забезпечення наступності знань студентів у процесі самостійної діяльності; прогностично-мотиваційне спрямування самостійної діяльності студентів на основі компетентнісного підходу; диференційований підхід до змісту самостійної діяльності студентів у процесі освоєння професійно значущих знань і

вмінь, зокрема відбір обдарованих студентів, які мають бажання та здібності засвоювати знання на більш глибокому рівні.

Список використаних джерел

1. Григор'єва С. В. Гуманітаризація вищої освіти як шлях формування спеціаліста ХХІ століття / С. В. Григор'єва // Інженерна освіта на межі століть : традиції, проблеми, перспективи. – Х. : ХДПУ, 2000. – с. 29-30
2. Татур Ю. Г. Компетентностый подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : Материалы ко второму заседению методологического семинара. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
3. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
4. Шеремета П. М. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. М. Шеремета, Л. Г. Канищенко ; за ред. О. І. Сидоренка ; 2-е видання. – К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 172 с.

УДК: 378

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

К. С. Червоненко, м. Запоріжжя

Автором актуалізовано проблему фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Визначено магістральні напрями основних проблем формування їхньої професійної компетентності: проблеми організації процесу навчання та практичної підготовки майбутніх фахівців; проблеми активізації процесів підготовки професорсько-викладацького складу на факультетах соціальної роботи.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники; професійна підготовка; соціальна робота; професійна компетентність.

The article depicts the problem of future social workers' professional training. The main directions of the problems of formation of their professional competence have been revealed. They are: problems of organization of educational process and practical training of future professionals; problems of activization of faculty members' training at departments of social work.

Key words: future social workers, professional training, social work, professional competence.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників виступає сьогодні однією з актуальних наукових проблем. Це пов'язано передусім зі зміною вимог до рівня професійної компетентності працівників соціальної сфери та розширенням сфери їх професійних інтересів, у зв'язку зі зміною соціально-економічних та політичних умов розвитку нашої держави: зростанням соціальної напруги, втратою значною кількістю громадян свого соціального статусу та перспективи власного життя і майбутнього.

Україна не має багатого досвіду в підготовці майбутніх соціальних працівників, оскільки підготовка фахівців цієї сфери в нашій країні розпочалася

лише на початку 90-х років XX століття. Саме тому виникає багато труднощів, пов'язаних з відсутністю практичного досвіду роботи в цій галузі та вагомим науково-теоретичним розробкам з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців соціальної сфери.

Дослідження проблем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні здійснювалося в різних напрямках: теоретико-методичні основи підготовки фахівців соціальної сфери; особливості особистісного розвитку майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки; моделювання професійної підготовки працівника соціальної сфери в цілому і соціального працівника зокрема тощо. Так, різні аспекти готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності розглядали такі вчені, як Т. Аветісян, Т. Голубенко, Н. Горішна, Л. Димитрова, І. Зверева, І. Зимня, В. Камаєва, О. Карпенко, А. Капська, С. Коляденко, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Міщик, А. Мудрик, О. Плахотнік, В. Полтавець, К. Рейда, Р. Санжаєва, Н. Сейко, Т. Семигіна, С. Товщик, О. Тополь, Л. Тюптя, А. Ходорчук, Т. Яркіна та інші.

Підготовка соціальних працівників в Україні має бути спрямована на формування освіченого фахівця з фундаментальними знаннями, вміннями та компетенціями, необхідними для здійснення професійної діяльності в різних напрямках соціальної роботи.

Процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні має забезпечувати умови для їхнього професійного самовизначення, особистісного зростання, розвитку суб'єктності, готовності і здатності до здійснення професійної діяльності, саморозвитку та професійного вдосконалення, тобто на підготовку конкурентоспроможних, компетентних фахівців соціальної роботи з високим рівнем моральної й особистої культури, теоретичної та практичної підготовки, здатних здійснювати ефективний соціальний супровід у всіх сферах суспільного життя.

Досліджуючи питання організації і реалізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, науковці визначають актуальні проблеми цього процесу, зумовлені загальними тенденціями в освіті і особливостями становлення професійної соціальної роботи в Україні.

Т. Семигіна, досліджуючи процес фахової підготовки соціальних працівників визначає певні проблеми, зокрема: різні підходи в різних навчальних закладах (за відсутності національної фахової громадської організації, яка б опікувалася питаннями стандартів освіти, зміст навчання соціальній роботі в різних закладах суттєво варіюється через неузгодженість концепцій, на яких ґрунтується викладання базових курсів із соціальної роботи у різних університетах); загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання (опанування соціальної роботи означає набуття навичок роботи з клієнтами та іншими людьми, а навички не формуються «заочно»); низькі можливості для відпрацювання навичок в аудиторний час (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України щодо кількості студентів у групах, зазвичай близько 20. У той час як на Заході більшість практичних курсів для соціальних працівників відбуваються у групах з 5-6 осіб); недостатність орієнтирів на прикладний характер майбутньої професійної діяльності, затеоретизованість

процесу навчання; відсутність чітких орієнтирів на подальше працевлаштування випускників [2].

О. Карпенко, досліджуючи особливості підготовки соціальних працівників, визначає, що аналіз навчальних планів підготовки соціального працівника у деяких ВНЗ України засвідчує або явно виражену універсальність, відсутність об'єкта, на якого спрямовано весь пакет дисциплін, або надзвичайну роздрібненість навчальних предметів, які часто дублюють як закономірності, так і технології роботи з різними категоріями населення. Також дослідником було наголошено на тому, що існує небезпека підготовки спеціалістів, досить компетентних у питаннях аналізу проблем людини, суспільних проблем, але які слабо уявляють собі, як ці проблеми необхідно вирішувати, ураховуючи регіональний компонент [1, с. 49].

З психологічної точки зору підходить до визначення проблем професійної підготовки працівників соціальної сфери М. Томчук, яка виділяє певні суперечності, основними з яких є суперечності: між абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін і необхідністю системного їх використання в майбутній практичній діяльності; між виконавчою позицією студентів у навчанні та ініціативною позицією фахівців у практичній діяльності, що негативно сприяє ефективній психологічній підготовці майбутнього фахівця до роботи з людьми [3, с. 289].

Аналіз досліджень процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначив магістральні напрями основних проблем: проблеми організації самого процесу навчання – відсутність міждисциплінарних зв'язків; затеоретизованість процесу навчання та його віддаленість від умов, близьких до практичної професійної діяльності тощо; проблеми практичної підготовки майбутніх фахівців – недостатня кількість годин практики, обмеженість у спілкуванні з потенційними клієнтами соціальних установ та громадських об'єднань, нездатність до вдосконалення професійних навичок у зв'язку зі змінами умов соціального середовища тощо; проблеми активізації процесів підготовки професорсько-викладацького складу на факультетах соціальної роботи тощо.

Отже, центральною проблемою фахової підготовки майбутніх соціальних працівників виступає відповідність їхньої системи підготовки в навчальних закладах з тими практичними завданнями, які вони повинні виконувати у процесі своєї професійної діяльності. Вирішення цієї проблеми вимагає вдосконалення технологій підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: урівноваження теоретичної та практичної підготовки, підвищення кваліфікації викладацького складу та вдосконалення матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспект : Монографія [Електронний ресурс] / О. Г. Карпенко. – Режим доступу : <http://www.dissert.com.ua/content/349640.html>.
2. Семигіна Т. В. Професіоналізація соціальної роботи [Ел. ресурс] / Т. В. Семигіна – Режим доступу : <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle>.
3. Томчук М. І. Актуальні проблеми психологічної підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції / М. І. Томчук. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. – 327 с.

УДК: 37.036-057.87

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА

М. В. Чернявська, м. Харків

Автором висвітлюється проблема вивчення, збереження та поширення кращих культурних надбань рідного народу. З цією метою рекомендується активніше створювати у середніх та вищих закладах освіти гуртків народного мистецтва. Залучення студентської молоді до гурткової роботи сприятиме не лише їхньому естетичному розвитку, а й допомагатиме застосовувати здобуті знання, вміння та навички в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: гуртки народного мистецтва, музичний фольклор, усна народна творчість, декоративне мистецтво, народні танці.

The article is dedicated to the problem of studying, preservation and propagation of the best cultural achievements of the native people. With this aim in view, it is recommended to create more actively the folk art clubs in secondary and higher educational institutions. Attraction of student's youth to work in the clubs will promote students' aesthetic development and help them to use gained knowledge, skills and experience in their further professional work.

Key words: folk art clubs, musical folklore, oral national creativity, decorative art, folk dances.

Провідна роль у формуванні особистості дитини, її всебічному розвитку належить вихователю або вчителю. Саме тому в педагогічних закладах освіти значна увага повинна приділятися не тільки професійній підготовці випускників ВНЗ, а й їхньому духовному та культурному розвитку. Невіддільною складовою частиною загальної справи підготовки всебічно розвинених педагогічних кадрів має стати естетичне виховання студентської молоді, здатної надалі успішно й кваліфіковано здійснювати естетичний розвиток школярів.

Велике значення в розвитку естетичних почуттів, смаків відіграє народне мистецтво. У закладах освіти створюються художньо-естетичні середовища, сповнені народними традиціями, у різноманітних формах вивчається багатющий фольклорний матеріал, обряди, традиції, що значною мірою сприяє формуванню в дітей художньо-естетичних цінностей.

Ознайомлення студентів із духовною спадщиною рідного краю необхідно здійснювати не тільки в процесі навчальної роботи, а й шляхом залучення їх до факультетських та загальноінститутських гуртків. Метою створення таких гуртків має бути вивчення, збереження та поширення традицій рідного народу. Під час роботи гуртків народного мистецтва будуть вирішуватися такі завдання, як: отримання теоретичних знань у галузі народного мистецтва, методики естетичного виховання засобами народного мистецтва, здійснення практично-творчої діяльності студентів. Здобуті знання, вміння та навички стануть фундаментом, на якому може будуватися єдина система естетичної підготовки майбутнього вчителя-вихователя.

З метою розширення естетичного світогляду, формування патріотичних почуттів необхідно ознайомлювати студентів з декоративно-оздоблюваним та

декоративно-прикладним мистецтвом (вишивка, витинанки, народні іграшки, вироби художньої кераміки, декоративний розпис, писанкарство), усною народною творчістю, музичним фольклором (календарні та фольклорні свята), народними танцями. Для членів гуртка мають бути встановлені певні правила, а саме: складання конспектів, виконання завдань гуртка, систематичне читання спеціальної літератури, підготовка рефератів, проведення відповідних заходів щодо поширення народного мистецтва, організація виставок народного мистецтва, накопичення матеріалу для подальшого використання у професійній діяльності, відвідування бібліотек, спеціальних музеїв народної творчості, етнографії тощо. Результатом роботи в гуртку має стати накопичення майбутніми вчителями-вихователями відповідного матеріалу, який вони використовуватимуть у подальшій роботі в закладах освіти.

Великого значення під час занять у гуртках народного мистецтва варто надавати формуванню вмінь у студентів визначати зв'язок особливостей народних витворів з природою, з побутом і життям народу, аналізувати, знаходити відмінності у виробках народних майстрів, притаманних певним регіонам країни. Адже в різних областях, районах протягом століть склалися усталені традиції. Для різних регіонів характерні своєрідні орнаменти, сполучення кольорів у вишивках і техніка виконання візерунків.

Зазначений вид роботи зі студентською молоддю допоможе самостійно керувати в майбутній професійній діяльності гуртками народознавства, художньо-декоративного мистецтва, плетіння, вишивки, народних іграшок, ігор, народних танців, фольклорними ансамблями; організовувати конкурси, присвячені народному мистецтву; готувати заходи щодо святкування Різдва, Святого вечора, Масляної, Великодня тощо; складати спеціальні альбоми з народознавства; проводити конференції, бесіди із залученням батьків і дітей про календарні звичаї, традиції, обряди, про святкування народних свят у минулому і сучасному, про народне мистецтво [3].

На особливу увагу заслуговує питання обладнання приміщення, в якому будуть проводитися гурткові заняття. Формуванню естетичного смаку в студентської молоді у значній мірі сприятиме органічне поєднання елементів сучасної об'ємної архітектури, сучасного обладнання, художнього оформлення конструкцій меблів із народним декоративно-прикладним та орнаментальним мистецтвами. Облаштування спеціальної кімнати у стилі народного мистецтва передбачає наявність різноманітних керамічних та фарфорових виробів з декоративним розписом, вишиваних скатерок, рушників і налавників, народних іграшок, ляльок у національних костюмах, наборів кольорових листівок з репродукціями творів народних умільців, альбомів та книг про декоративно-прикладне мистецтво тощо. Високі естетичні вимоги до оформлення куточку народного мистецтва є необхідною умовою здійснення повноцінного естетичного виховання студентів.

При цьому слід зазначити, що розвивати естетичну культуру майбутнього спеціаліста, здатного творчо реалізувати особистісні якості в майбутній професійній діяльності на основі естетичних норм і критеріїв, необхідно цілеспрямовано, систематично, послідовно, з урахуванням його вікових та індивідуальних

особливостей, рівня підготовленості, планомірно підвищуючи естетичний рівень студента. Спрямованість естетичного виховання на активні форми роботи сприятиме розвитку в студентів ініціативи та художньо-творчих здібностей [1].

Отже, тільки за умови залучення студентської молоді до традицій народного мистецтва рідного краю можливе виховання в них любові до історії рідного народу, навчання їх сприйманню і розумінню краси виробів народних майстрів.

Список використаних джерел

1. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста средствами эстетического воспитания / Н. Б. Крылова // Вестник Московского университета. – 1987. – № 1. – С. 56-62.
2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.
3. Народна мудрість вчить, як на світі жити : навч.-метод. посібник з народознавства / За ред. Ю. О. Грицяя, Я. І. Журецького. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1998. – 92 с.
4. Шевченко Г. П. Естетична підготовка студентів у педагогічному вузі / Г. П. Шевченко, В. О. Афонін // Радянська школа. – 1976. – № 4. – С. 109 – 112.

УДК 378.147(410)

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ У СЛУХАЧІВ-ІНОЗЕМЦІВ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. В. Шарапова, м. Харків

Автором доведено важливість формування в іноземних студентів національних вишів умінь самостійної навчальної діяльності; доведено, що педагогічна підтримка слухачів-іноземців слугує однією з умов формування в них умінь самостійної навчальної діяльності; визначено суть, шляхи, методи, форми реалізації педагогічної підтримки слухачів-іноземців у процесі організації самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: слухачі-іноземці, педагогічна підтримка, уміння, самостійна навчальна діяльність, умова.

The article proves the importance of forming self-reliant learning activity skills in foreign students at national universities. It also has been shown that pedagogical support of foreign students serves as one of main conditions of forming their self-reliant learning activity skills. The article reveals the essence, ways, methods, forms of implementing pedagogical support of foreign students in the process of self-reliant learning activity.

Key words: foreign students, pedagogical support, skills, self-reliant learning activity, condition.

Як відомо, компетентнісний підхід до організації вищої освіти покладено в основу фахової підготовки не тільки вітчизняних студентів, але й студентів-іноземців, що вимагає формування в останніх умінь самостійної навчальної діяльності, починаючи з періоду навчання на підготовчих факультетах. Це вимагає обґрунтування низки умов, що здатні забезпечити ефективний перебіг процесу формування вмінь самостійної навчальної діяльності в іноземних слухачів підготовчих факультетів і підвищити якість їхнього навчання.

Однією з таких умов, на наше переконання, є надання слухачам-іноземцям підготовчих факультетів педагогічної підтримки під час організації самостійної навчальної діяльності. Педагогічна підтримка як бажана для студентів допомога в розв'язанні індивідуальних утруднень, пов'язаних із успішним просуванням у навчанні, спілкуванні, можливістю самореалізації, допомагає запобіганню помилок, створює ситуації успіху, підвищує інтерес до навчання, укріплює віру студентів (слухачів) у свої можливості, сприяє формуванню в них як загальнонавчальних умінь і навичок (навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-інтелектуальних), так і вмінь самостійної навчальної діяльності (цілепокладання, проектувальних, процесуальних, контрольних-оцінних).

В аспекті досліджуваної проблеми вартим уваги є позиція науковців щодо з'ясування суті поняття «педагогічна підтримка» та шляхів її реалізації.

Результати наукового пошуку засвідчили, що у психолого-педагогічній літературі єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка» не існує. Зокрема, її розглядають як: особливу сферу діяльності школи (О. Газман); позицію педагога (О. Бондаревська); специфічну психолого-педагогічну й моральну взаємодію: вільне спілкування, товариські стосунки дорослого та дитини, акт спілкування й взаємодії, внутрішнє налаштування педагога й дитини на сумісну роботу; діяльність на рівні «особистість–особистість» (Н. Крилова); принцип педагогічної діяльності (Н. Михайлова, С. Юсфін); метод і форму виховання, технологію освіти (Т. Строкова).

У дослідженні ми спираємося на концепцію О. Газмана, який під «педагогічною підтримкою» розуміє процес сумісного з дитиною (учнем, студентом) визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя» [2].

Отже, суть педагогічної підтримки полягає в наданні допомоги учневі (студенту) долати перешкоди, утруднення, спираючись на його суб'єктний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем.

Вивчення наукової літератури з визначеного питання [1; 2; 3] дозволило виокремити шляхи надання педагогічної підтримки тим, хто навчається: заміщення, заклик до наслідування («роби, як я», тобто надання зразка виконання того чи іншого завдання); співробітництво, яке передбачає спільне обговорення з учнями (студентами) навчального утруднення, проблеми, що виникла, пошук вирішення спільними зусиллями; ініціювання, за якого педагог створює необхідні умови для самостійного індивідуального вибору шляхів і способів розв'язання завдань, евристичного «відкриття» учнями (студентами) відомих істин тощо; випередження (випереджаючи події, педагог допомагає обрати адекватне рішення, пов'язане з діяльністю тих, хто навчається).

Водночас головною умовою здійснення педагогічної підтримки у навчанні є вивчення індивідуальних особливостей тих, хто навчається, для надання «адресної» допомоги, що потребує: виявлення проблем учнів (студентів), причин, що їх породжують, та перешкод на шляху їх подолання; цілеспрямованого формування в суб'єктів учіння потреб у самоаналізі та проектуванні власних дій та вмінь

аналізувати особистісну ситуацію, знаходити шляхи подолання негативних наслідків; спостережень за динамікою розвитку тих, хто навчається, здійснення диференціації проблем, що впливають на якість їхнього навчання; створення мікрогруп учнів (студентів) зі схожими проблемами та вибір відповідних методів їх підтримки.

Спираючись на викладене раніше констатуємо, що надання слухачам-іноземцям підготовчих факультетів педагогічної підтримки під час самостійної навчальної діяльності передбачає проектування й реалізацію системи заходів, які забезпечують допомогу іноземних слухачам у самостійному індивідуальному виборі – моральному, соціальному, професійному, екзистенціальному самовизначенні, а також у подоланні перешкод самореалізації в навчальній, комунікативній, майбутній професійній і творчій діяльності.

Педагогічна підтримка слухачів-іноземців під час організації самостійної навчальної діяльності здійснюється через створення відповідних умов в освітньому процесі підготовчих факультетів, що сприяють виявленню слухачами власних проблем і наданню їм (через взаємодію з викладачами) розвивального й виховного характеру шляхом перетворення проблеми в завдання діяльності.

Надання слухачам-іноземцям підготовчих факультетів педагогічної підтримки під час організації самостійної навчальної діяльності вимагає: діагностування з боку викладачів навчальних утруднень, що виникають у слухачів-іноземців під час виконання самостійних робіт; спільного визначення інтересів, цілей, можливостей, шляхів подолання наявних утруднень; розробки змісту завдань для самостійної навчальної діяльності з урахуванням рівня навченості слухачів-іноземців і сформованості в них умінь самостійно навчатись; забезпечення поточного консультування й індивідуальної допомоги; спільного аналізу досягнутих результатів.

Чинниками, що здатні забезпечити підвищення рівня сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності в слухачів-іноземців підготовчих факультетів технічних вишів у процесі надання педагогічної підтримки, виступають: згода слухачів-іноземців на допомогу й підтримку викладача; урахування їхніх реальних потенційних можливостей та позитивних якостей; орієнтація на здатність самостійно долати перешкоди; сприяння співробітництву, творчій взаємодії; доброзичливість, тактовність; підтримка прагнення до самостійності, самовдосконалення, саморозвитку; забезпечення індивідуального темпу і стилю самостійної навчальної діяльності іноземного слухача; запровадження рефлексивно-аналітичного підходу до оцінки результатів самостійної навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / [В. В. Андрієвська та ін.], за ред. Г. О. Балла та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : Мирос, 2002. – 296 с.
3. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / М. М. Солдатенко. – К., 2007. – 40 с.

СЕКЦІЯ III СУЧАСНА СЕРЕДНЯ ШКОЛА: ТЕОРІЯ І ДОСВІД

УДК: 373.51:330.101

ЕКОНОМІЧНИЙ ПРОФІЛЬ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. В. Бутко, м. Харків

Тези присвячені аналізу становлення економічного профілю навчання в системі профільного навчання старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня. Розкрито законодавчо-нормативне забезпечення впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема економічного. Здійснено аналіз наукових праць з проблем профільної економічної освіти. Визначено сутність економічного профілю навчання.

Ключові слова: *профіль навчання, економічний профіль навчання, профільна економічна підготовка, профільна економічна освіта.*

This article is dedicated to the problem of formation of economic training profile in the system of profile education at senior school of general education institutions of the 3rd step. The legislative and regulatory support for the introduction of training profile, economic training profile in particular, at secondary schools has been revealed. The analysis of scientific papers on the problems of profile economic education has been conducted. The essence of economic training profile has been defined.

Key words: *training profile, economic training profile, profile economic preparation, profile economic education.*

В останні роки відбуваються суттєві зміни в суспільно-економічному житті України. Зміна пріоритетів, розвиток ринкових відносин, формування ринку праці сприяють впровадженню в шкільну практику економічного профілю навчання. Це зумовлює необхідність з'ясування сутності економічного профілю, його місця та ролі у системі профільного навчання старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Існуючі дослідження розкривають окремі складові економічної культури учнів старшої школи у процесі вивчення предметів економічного профілю, а саме: формування підприємницьких здібностей (О. Набока, Л. Паращенко, Н. Олійник, З. Трофімова), формування готовності до вибору професій економічного спрямування (А. Калінська, С. Карп), формування економічних знань (Л. Новикова), формування основ економічної компетентності (І. Кінзібаєва, Н. Овсюк).

Кращому розумінню сутності економічного профілю сприяє, на нашу думку, аналіз становлення профільного навчання у системі загальної середньої освіти. Здійснення профільного професійного навчання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів передбачено Національною доктриною розвитку освіти (Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013).

Упровадження профільного навчання в загальноосвітніх закладах започатковано Постановою Кабінету Міністрів України № 1717 від 16 листопада 2000 року із змінами, в якій передбачено перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання для учнів, які будуть навчатися у першому класі з 2001 року і в наступні роки, у три етапи [5].

Наказом Міністерства освіти і науки України № 834 від 27.08.2010 року затверджені типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню. У пояснювальній записці до типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня обґрунтовано доцільність запровадження 11-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти, передбачено реалізацію освітніх галузей Базового навчального плану через навчальні предмети і курси, визначено гранично допустиме навчальне навантаження учнів. У пояснювальній записці вказано, що навчальні заклади можуть самостійно складати робочі навчальні плани відповідно до наведених додатків за відповідною мовою навчання. У Додатку 8 наведено типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання суспільно-гуманітарного напрямку, в якому розкрито тижневе навчальне навантаження класів економічного профілю навчання. В інваріантній частині навчального плану на вивчення економіки відводиться 3 години на тиждень у кожному класі. Варіативна складова передбачає 6 годин на тиждень у 10 класі та 4 години на тиждень в 11 класі на поглиблене вивчення предметів, курси за вибором, факультативи [4].

Отже, економічний профіль навчання офіційно включено до складової суспільно-гуманітарного напрямку профілізації старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня. Проте аналіз праць з проблем профільного навчання свідчить про дослідження окремих аспектів профільного економічного навчання в старшій школі загальноосвітніх навчальних закладів.

Дослідженню проблем профільної економічної підготовки значну увагу приділила російська дослідниця Х. Аліжанова, яка обґрунтувала соціально-педагогічні передумови запровадження профільної підготовки, форми її здійснення в інноваційних освітніх установах; проаналізувала теорію і практику профільної економічної підготовки, практику використання дослідницьких методів у профільній економічній підготовці, значущість маркетингових досліджень в економічній підготовці школярів. Автор розглядає профільну економічну підготовку як «систематичний, цілеспрямований процес, що передбачає наявність позитивного ставлення до об'єктів власності, здатність усвідомлення економічних інтересів і придбання навичок економічного аналізу, оволодіння значущими якостями особистості, які сприяють включенню в соціально-економічні відносини» [1, с. 16].

Російська вчена І. Кінзібаєва у дослідженні «Формування основ економічної компетентності старшокласників у процесі профільної соціально-економічної освіти» вперше визначила поняття «профільна соціально-економічна освіта» як цілеспрямований процес формування системи знань про соціально-економічну сферу суспільства, цінностей, що відповідають новим економічним реаліям, включення в соціально - економічні відносини [3, с. 11].

Т. Гуцан у своїй роботі вперше обґрунтувала думку, що метою профільної економічної освіти є: формування в особистості молодшої людини економічного мислення та культури поведінки в ринковому середовищі; озброєння теоретичними знаннями та практичними вміннями, наявність яких уможливорює самостійне вирішення економічних проблем; розвиток здібностей, що реалізуються в економічних видах діяльності; формування свідомого вибору професії й адаптація людини до соціально-економічних і політичних змін у суспільстві [2, с. 8].

Таким чином, бачимо початок звернення педагогічних досліджень до профільної економічної підготовки, обґрунтування змісту профільної економічної освіти. Аналіз праць з проблем профільної економічної освіти в галузі педагогіки доводить, що в Україні відсутні наукові дослідження, в яких розкривається сутність економічного профілю навчання. Зазначене, на нашу думку, дозволяє визначити поняття економічного профілю навчання, урахувавши трактування поняття профілю навчання, яке подано в Концепції профільного навчання у старшій школі, як спосіб організації особистісно орієнтованого диференційованого навчання, який у системі загальноосвітньої підготовки направлений на розширене, поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу взаємопов'язаних з економікою предметів, які сприяють професійному самовизначенню учнів та включенню їх у соціально-економічні відносини. У цьому, з нашої точки зору, полягає сутність, місце та роль економічного профілю навчання в системі профільного навчання старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня.

Список використаних джерел

1. Алижанова Х. А. Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... док-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /Х. А. Алижанова.– Махачкала, 2012.– 40 с.
2. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Г. Гуцан. – Житомир, 2011. – 21 с.
3. Кинзибаева И. Г. Формирование основ экономической компетентности старшеклассников в процессе профильного социально-экономического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Г. Кинзибаева.– Екатеринбург, 2006.– 22 с.
4. Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню [Ел. ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8801/; Наказ МОН № 834 від 27.08.2010 року.
5. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12 – річний термін навчання [Ел. ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-п>; Постанова Кабінету міністрів України від 16 листопада 2000 року № 1717.

УДК 374

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

С. А. Гармаш, м. Кармієль, Ізраїль

У тезах розглянуті аспекти організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю школярів на прикладі школи Ізраїлю. Автор, взявши за основу дослідження І.Ф. Харламова щодо структурних компонентів процесу навчання, розкриває можливості контролю у поєднанні з іншими видами діяльності при здійсненні навчально-пізнавальної діяльності школярів на кожному етапі процесу навчання.

Ключові слова: *школярі, вчитель, навчально-виховний процес, контроль, навчально-пізнавальна діяльність, функції.*

This article deals with the aspects of organization of control over students' educational and cognitive activity on example of Israeli schools. The author, based upon I. F. Charlamov's research on the structural components of educational process, reveals the possibilities of control in combination with other types of activity in carrying out students' educational and cognitive activity at each stage of educational process.

Key words: *students, teacher, educational and cognitive process, control, educational and cognitive activity, functions.*

Контроль як складова частина навчального процесу забезпечує діагностику результатів освітньої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу закладу освіти, сприяє формуванню мотивації до навчання, покращенню роботи школярів, формуванню їх особистості, виявленню реальних навчальних досягнень, розкриттю причин слабого засвоєння ними змісту освіти, дозволяє педагогу аналізувати, оцінювати та коригувати процес навчання за умов певної його організації. У зв'язку з цим цікавим підходом до здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності школярів на кожному етапі процесу навчання є приклад шкіл Ізраїлю.

У сучасних умовах модернізації навчально-виховного процесу виникає необхідність системного підходу до здійснення контролю навчальних досягнень школярів.

Теоретико-методологічні аспекти проблеми контролю за навчально-пізнавальною діяльністю суб'єктів учіння висвітлені у психолого-педагогічних концепціях А. Алексюка, С. Архангельського, І. Лернера, О. Онищука, І. Підласого, М. Скаткіна, Н. Тализіної та інших. Сучасні підходи до організації контролю знайшли своє відображення в працях В. Бочарнікової, І. Булах, Л. Добровської, В. Ільїна, В. Лозової, І. Романюка, В. Полюка, Г. Цехмістрової та інших.

Розглядаючи навчання як двобічний процес, слід зазначити, що його результативність залежить від всіх його суб'єктів. Взявши за основу такі структурні компоненти процесу навчання, як цільовий, мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, контрольно-регулюючий, оцінно-результативний, покажемо можливості контролю в поєднанні з іншими видами діяльності при здійсненні навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Реалізація вчителем цільового процесу навчання в школі передбачає визначення мети та завдань навчальної діяльності, конкретизацію змісту навчального матеріалу, планування методів, засобів та форм навчання, а також визначення методів і форм контролю за навчально-пізнавальною діяльністю школярів. На цьому етапі планується як підсумкова форма перевірки результатів навчання школярів, так і види тематичного контролю з навчальної дисципліни. Так, практика викладання в школах Ізраїлю надає можливість зазначити, що найбільша перевага надається підсумковим формам контролю, поточне оцінювання школярів не супроводжується наданням поточних оцінок. В ізраїльській школі, як правило, воно має форму вербального або бонусного оцінювання, що також має свою перевагу під час надання підсумкової оцінки учню з навчальної дисципліни. При цьому контроль виконує, перш за все, управлінську (прогностично-методичну) функцію, оскільки, завдяки йому можна визначити стан успішності школярів, змінити методику викладання, вдосконалити навчальну діяльність учнів.

Формування потреб та мотивів навчання здійснюється на мотиваційному етапі процесу навчання. Школярі усвідомлюють навчальну мету та завдання, а також іде процес створення внутрішнього настрою на успішне учіння. Зворотній зв'язок між учнями та вчителем забезпечується за допомогою методу спостереження. При цьому контроль має стимулюючо-мотиваційну та виховну функції, оскільки допомагає школярам поліпшувати свої результати, самореалізуватися в навчально-пізнавальній діяльності.

Змістовний етап процесу навчання здійснюється з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, матеріально-технічного забезпечення закладу освіти та вмінь і навичок самого вчителя. Так, диференціація учнів за їхніми навчальними досягненнями дозволяє вчителю здійснювати диференційний підхід до організації навчання в межах конкретної навчальної групи. У школах Ізраїлю одночасно всі учні з різних класів однієї паралелі вивчають, наприклад, математику, але кожен з них приєднується до певної навчальної групи відповідного рівня складності. Причому діє гнучка система переходу від однієї групи до іншої в залежності від навчальних досягнень школярів. Саме це надає можливість учителю здійснювати викладання в оптимальному темпі для конкретної групи та організовувати вивчення нового навчального матеріалу в певному діапазоні, використовувати завдання різного рівня складності та завдання, які мають зв'язок із життєвими ситуаціями та іншими навчальними дисциплінами. На цьому етапі також стимулюється бажання школярів поліпшувати свої результати та підтверджувати своє право вчитися навчальну дисципліну на певному рівні. Саме в цьому контроль виконує стимулюючо-мотиваційну та виховну функції.

Операційно-діяльнісний етап організації навчально-пізнавальної діяльності передбачає, перш за все, організацію сприймання матеріалу, його усвідомлення та запам'ятовування основних положень, застосування знань, забезпечення емоційно-позитивного характеру дій школярів. Так, у процесі вивчення нового навчального матеріалу доцільною формою контролю є спостереження, оскільки враховується увага, старанність школярів, їх реакція на запитання вчителя та інших учнів, власні відповіді, бажання взяти участь у роботі щодо доповнення, характер запитань вчителю, загальний інтерес до пізнавальної діяльності тощо. Утім, усне опитування

як метод контролю здійснюється у ході організації практичної діяльності на уроці та під час додаткових занять із школярами, які потребують допомоги. При цьому запитання творчого характеру сприяють застосуванню знань і вмінь у значно змінених, нестандартних умовах, перенесення засвоєних способів дій на виконання складніших завдань. Отже, усне опитування сприяє опануванню логічним мисленням, виробленню і розвитку навичок висловлювати, аргументувати та відстоювати свої думки грамотно, образно, емоційно.

У процесі усвідомленого засвоєння учнями навчального матеріалу доцільність застосування певного методу контролю визначається вчителем з урахуванням самого змісту, можливостей його практичного використання, кількості школярів під час проведення занять, їхніх індивідуальних можливостей, рівня підготовки тощо. Перевірка знань надає викладачу інформацію про хід пізнавальної діяльності учнів, про те, як відбувається процес засвоєння навчального матеріалу, дозволяє визначити можливості подальшого просування учня в засвоєнні змісту освіти, виявити ефективність методів і прийомів навчання, що застосовував учитель. Крім того, здійснення контролю на цьому етапі навчання сприяє більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу і застосуванню отриманих знань учнем у навчально-пізнавальній діяльності, розвитку критичного мислення, оскільки передбачає аналіз відповідей однокласників, свої знань. При цьому вчитель виявляє причини труднощів, які виникають у дітей у навчанні, прогалини у знаннях і вміннях, визначає конкретні шляхи усунення недоліків. Поряд з цим, якщо вчитель ураховує наявний розвиток школяра, пропонуючи диференційовані, навіть творчі, завдання, можна успішно стимулювати розумовий розвиток учнів у ході контролю за умов, що, по-перше, учень не має сумнівів у необхідності знань, і по-друге, щоб він був упевнений у можливості досягнення бажаного рівня засвоєння знань і що це залежить лише від нього самого, його старанності. На цьому етапі вчитель використовує вербальні засоби контролю та систему бонусного оцінювання, що складає 10 % від загальної оцінки, яку отримує учень наприкінці навчального семестру. Таким чином, контроль виконує не тільки контролюючу функцію, але й навчальну, діагностично-керуючу та розвивальну.

Результативність навчально-пізнавальної діяльності школярів оцінюється під час проведення тематичного (після вивчення теми) та підсумкового контролю (як правило, один або два рази у семестр в залежності від навчальної дисципліни). При цьому 30 % від середньої арифметичної оцінки за тематичний контроль та 60 % від середньої арифметичної оцінки за підсумковий контроль складають загальну оцінку, яку отримує учень наприкінці навчального семестру. Варто зазначити, що здійснення тематичного контролю сприяє забезпеченню ритмічної роботи школярів, формуванню в них уміння чітко аналізувати свою працю, дає змогу викладачеві своєчасно виявляти невстигаючих і допомагати їм, організовувати індивідуальні творчі заняття для добре підготовлених учнів. Інформація, яку отримує вчитель завдяки тематичному контролю, не тільки коригує процес викладання, але й мотивує учнів до навчання, навіть якщо ця мотивація на початку вивчення дисципліни була недостатньою для окремих із них.

Таким чином, загальна підсумкова оцінка з навчальної дисципліни (за 100-бальною системою оцінювання) складається із трьох компонентів: 30 % від середньої арифметичної оцінки за тематичний контроль, 60 % від середньої арифметичної оцінки за підсумковий контроль та 10 % від середньої арифметичної оцінки за відношення учня до навчальної дисципліни.

Отже, контроль як складова навчально-виховного процесу у навчальному закладі всебічно впливає на ефективність процесу навчання. Перевірка й оцінювання знань школярів сприяє активізації їх пізнавальної діяльності, ґрунтовному засвоєнню знань, умінь й навичок. Реалізація всіх функцій контролю можлива лише тоді, коли вчитель свідомо й творчо підходить до використання критеріїв і норм оцінювання учнів, уважно ставиться до кожного з них й виявляє високу принциповість і такт.

УДК 371

ROLE-PLAYING AND THEATRE IN ENGLISH

С. Л. Дяченко, м. Харків

Одними з найбільш ефективних технологій вивчення англійської мови є рольові ігри та театральні постановки. Емоційна складова не тільки допомагає розвивати спонтанне говоріння, але й сприяє розвитку особистості. В даний час існує величезна кількість відповідних ресурсів для вчителів англійської мови. Успіх буде неминучим.

Ключові слова: інсценування, комунікативна форма навчання, театральна постановка, навички говоріння.

Role-playing games and theatrical performances are among the most effective technologies in learning English. The emotional component helps not only to improve spoken English but also to develop the personality. Currently there are a lot of relevant resources for English teachers. The success will be inevitable.

Key words: dramatizing, communicative form of learning, performance, speaking skills.

Learning English can seem boring and uninteresting, if this process is monotonous, not motivated and not supported with conversational practice. The great incentive to learn and the great help in mastering conversational speech can be dramatizing, expressive reading, role-playing and theatrical performances. When the students imagine themselves in the role of someone else in a particular situation, they learn to communicate, to understand and appreciate their feelings and the feelings of other people.

The role-playing in teaching uses the same means as the performance in the theatre. It helps to acquire knowledge and skills, to achieve real communication. Being involved in the performance, students can take on different roles: strangers, friends, relatives, lovers, officials, historical figures and so on. Body language is used too. Facial expression, position of hands and feet, gestures, non-verbal sounds are activated. The process of learning is carried out with the help of action, as though having fun, and a sense of success is achieved. Students speak English in order to solve different problems. Learning takes

place through practice, and the ultimate goal is the acquisition and consolidation of new knowledge and conversational skills. This practice involves the simulation of real life situations and emotions; it helps to create the atmosphere of an English-speaking environment.

The dramatizing is the action. The performance is existence. Through role-playing we associate ourselves with everyday natural situations, because «All the world's a stage, and all the men and women merely players» as Shakespeare said. Every day, when communicating with others, we have the following six elements: situation, problem, solution (these are the ones that lie on the surface); inspiration, emotion, planning (these are the ones that we have inside). If we have these six elements in the study of anything, then knowledge will be acquired and fixed [2].

For example, you were asked: «What is blind?», and you replied: «A blind is a person who cannot see». But you can answer like this: «Shut your eyes and try to find a pen on the desk». If so, you stimulate the action and give the knowledge of what it means to be blind. The word «blind» will be remembered not only by reason but also by emotions, and a sense of empathy with all blind people will be created. Therefore, we remember anything better with the help of direct experiment. If we create the three script elements: inspiration, emotion and planning, we will get the following three ones: the situation, the problem and the solution [4].

When we ask to improvise the continuation of the story, come up with an alternative beginning or ending of the story, we stimulate the imagination, the mind work. When we finally ask «to stand up and represent», the efforts bring results and pleasure from the action. When we involve our emotions, any grammatical rules or new lexical units are remembered easier. For example, the task is to read the following text with different emotional undertones: ironically, with bitterness, with anger, with surprise, or indifferently:

He never sent me flowers. He never wrote me letters. He never took me to restaurants. He never spoke of love. We met in parks. I don't remember what he said, but I remember how he said it [3].

If you plan to use the technology of role-playing for the first time, you have to overcome the period of gradual preparation, using such technologies, which will be easier to handle. You will build up the skill from simple to complex, and the power of creativity will be gradually released. You can start with Jazz Chants by Caroline Graham [1]. For example: girls are «mothers with babies on their hands, boys are noisy children. And the main part is a cry-baby with the weakest pupil starring in it».

Mothers: (quietly) I said tch! Tch! Baby is sleeping! (Twice)

Children: (quietly) what did you say? What did you say?

Mothers: (a bit louder) I said, hush! Hush! Baby is sleeping! (Twice)

Children: (louder) What did you say? What did you say?

Mothers: (louder) I said, please, be quiet! Baby is sleeping! (Twice)

Children: (very loud) What did you say? What did you say?

Mothers: (shouting) I said, shut up, shut up! Baby is sleeping! (Twice)

Children: (shouting) What did you say? What did you say?

Baby: (crying) A-a-a-a!

Mothers: (quietly) Not any more...

In the class there are always students who take part in the communicative forms of learning without interest. They hesitate, don't believe in themselves. To help them to liberate we can use pantomime, for example: imitate any animal; imagine that you eat a lemon; depict the feeling when you find out that a textbook is left at home. Then you can move on to situations in which pupils have to solve the problem, for example: refuse going to visit a friend; think of a reason for the lack of homework; explain why you're late. Thus it is necessary to give your students a visual support with the words and expressions. To illustrate the use of these techniques, here is the dialogue from the resource book for teachers «Drama» by Charlyn Wessels [4]:

Rick's late

(Rick comes hastily into the room. He nearly collides with his superior, Robert Black. Robert is frowning, while Rick looks very embarrassed.)

Robert Black: (angrily) Rick!

Rick Strong: (flustered) Hello. Am I late?

Robert: Yes, you are. Why are you late?

Rick: Oh. Well... I... I have no transport.

Robert: (disbelieving) No transport? Why not?

Rick: Well...my...girlfriend has my car. And (holds out his wrist) I have no watch.

Robert: (incredulous) No watch? Why not?

Rick: (sheepish) Well, my girlfriend has my watch.

Robert: (still angry, commanding) Rick, you are very late. (Points) Go to the studio!

Rick: (meekly) Yes, Robert. (Starts to leave)

Robert: (less angry than before)...and buy a bicycle!

Rick: Yes, Robert.

Robert: (beginning to smile)...and buy a new watch!

Rick: (beginning to relax) Yes, Robert.

Robert: (laughs)...and find a new girlfriend!

Rick: (emphatic) No, Robert. (Laughs and exits)

The main technique in this example is the addition of stage directions to the dialogue. The teacher should include the directions on movement, emotions expressed, gestures, and facial expressions.

I have the witness of tremendous opportunities of the school theatre in English. It can be used not only for mastering conversational speech, but also to solve more complex tasks: to overcome the feeling of insecurity, inhibition, emotional immaturity. It is very important for the teacher to see the child not only being able to absorb all the knowledge he provided, but also the personality – thinking, reasoning, arguing, proactive; a person who already has accumulated considerable emotional and social experience. The organic combination of the school curriculum of learning English with the theatrical performance creates a real basis for a completely new educational space – humanistic socio-pedagogical environment, promoting the comprehensive personal development of the student, creating a favorable socio-psychological climate.

The theatrical performance in English also has immense socio-cultural aspect. This is a unique opportunity to develop conversational English, improve pronunciation, expand vocabulary, and memorize conversational clichés. Organic combination of knowledge and

skills acquired during English lessons, and acting in the theatre helps to overcome the «language barrier», which prevents the development of spontaneous speaking.

Currently, there are a huge number of resources that can help you choose the scripts in English for any event held at school, for any lesson which may contain the elements of role-playing, performance or just reading a part connecting the emotions, the staging of a dialogue. The rehearsals which are held after the classes make up additional education. They are the open area of search in the process of updating the content of basic education, a specific reserve and experimental lab of this education.

Of course, the creative approach of the teacher is very important. It takes a lot of effort to teach students to speak correctly, to act freely. They need to learn how to give the cue to their partner, remaining facing the audience. The questions of costumes, sound tracks, properties must be solved too. However, the efforts are not in vain. Along with the visible and very significant improvement of the level of spoken English, we can see the revealing of the inner world of our children, the awareness of their own potential.

I want to admit once more that the use of elements of theatrical pedagogics allows developing the personality holistically, with the simultaneous inclusion of intelligence, feelings and actions. It helps to make the learning process attractive and joyful. In addition, the use of various methods of this technology in the study of English promotes the development of communicative culture. Beyond the linguistic forms, children comprehend the external and internal image content, develop the ability to mutual understanding and respect and gain social competence, enrich vocabulary.

Reference

1. Graham C. Jazz Chants for Children / Carolyn Graham. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 98 p.
2. Maley A. Drama Techniques / Alan Maley. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 120 p.
3. Maley A. Short and Sweet / Alan Maley. – London : Penguin, 1994. – 137 p.
4. Wessels C. Drama (Resource Books for Teachers) / CharlynWessels. – Oxford : Oxford Unioversity Press, 1987. – 144 p.

УДК:37.017.4

ДО ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Г. В. Дейниченко, м. Харків

Здійснення національно-патріотичного виховання молоді лежить у площині виховання громадянськості. Обґрунтування змісту національно-патріотичного виховання на сучасному етапі розвитку України вимагає уточнення сутності понять «нація» і «патріотизм». При визначенні змісту національно-патріотичного виховання слід орієнтуватися на «єднальні засади» для громадян України всіх національностей, які сприяють розбудові української політичної нації, злагоді у суспільстві.

Ключові слова: *нація, патріотизм, зміст національно-патріотичного виховання.*

The realization of national-patriotic education is carried out within civic education.

The substantiation of the content of national-patriotic education at the present stage of development of Ukraine requires clarifying the essence of the concepts “nation” and “patriotism”. When determining the content of national-patriotic education, it is necessary to focus on the “binders principle” for Ukrainian citizens of all nationalities, which facilitates the development of Ukrainian political nation and formation of harmony in society.

Key words: *nation, patriotism, content of national-patriotic education.*

Національно-патріотичному вихованню дітей і молоді в Україні приділяється велика увага. Про це свідчать документи, видані Президентом України («Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки») і Міністерством освіти і науки України («Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді»).

У Концепції зазначено, що національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це цілеспрямована діяльність щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. В основу національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку української політичної нації [5].

Як відомо, політична нація – це історична соціально-економічна і культурно-політична спільнота людей, що складається в ході формування власної держави. Вона може виступати як історичний союз різних національностей і народів з ідеєю єдиної державності і громадянськості для захисту або розширення сфер інтересів цього союзу. Термін «політична нація» (або «нація») вживається для позначення всього народу будь-якої держави, незалежно від його етнічної приналежності. Тому один етнос може проживати на територіях різних держав і частинами входити до різних політичних націй. Часто термін «нація» вживається як синонім терміна «держава», наприклад для посилання на «національні» університети, банки та інші установи [7].

Поняття «нація» є полісемантичним. Зокрема, у преамбулі Конституції України зазначено, що Український народ – це громадяни України всіх національностей, а далі: «... на основі здійсненого українською нацією, усім Українським народом права на самовизначення...» [4]. З контексту уривку випливає, що мова йде про націю як етнічну спільноту («етнонацію»), народ, взагалі людей, що говорять однією мовою, пов'язані спільністю походження й історичними традиціями, а також племінною єдністю [7].

Отже, поняття «політична нація» і «етнонація» співвідносяться як ціле і часткове (за умови розміщення етнічної нації в межах однієї держави).

Концепція виходить з ідеї об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що виступають загальними надбаннями, забезпечують їхній всебічний соціальний та культурний розвиток. Українська держава заперечує будь-які форми дискримінації, підтримуючи всі мови і культури

[5].

Разом з тим, Концепція застерігає, щоб національно-патріотичне виховання не прищеплювало ідею «культурного імперіалізму» [5], тобто способу споглядання світу лише очима власної культури етнонації.

Як основні, у Концепції визначено такі цінності: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність усіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України [5]. Стояти на сторожі зазначених цінностей – завдання для патріота України, нового українця, що діє на основі європейських цінностей.

Проблему патріотизму в українському суспільстві досліджували І. Бех, Г. Ващенко, О. Духовна-Кравченко, М. Качур, Г. Коваль, О. Легун, В. Липинський, Ю. Логвиненко, К. Чорна.

Поняття «патріотизм» визначається як громадянське почуття, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народу, гордість за надбання національної культури, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності [2].

Таке визначення є універсальним щодо різновидів патріотизму (як місцевого, так і державного). При визначенні «державного патріотизму» слід використовувати іменники «Батьківщина», «Вітчизна» (з великої літери), і вважати, що прикметник «національний» походить від «політичної нації».

І. Бех, К. Чорна вважають, що місцевий патріотизм (любов до рідної землі, рідного краю, міста, дому) є «природовідповідним», а державний – «духовно-рефлексивним», «з осмисленою любов'ю до Батьківщини, тверезим почуттям міри і поваги до інших народів». Сучасна національна ідея формулюється так: «Шляхом злагоди до процвітання» [1].

Такий патріотизм далекий від нацизму як світогляду, заснованого на уявленнях винятковості (або обраності) своєї національності й одночасно на неповазі, навіть ненависті до інших [3].

Сьогодні актуально звучать слова теоретика українського консерватизму В. Липинського, написані майже сто років тому: «Бути патріотом – це значить бажати всіма силами своєї душі створення людського, державного і політичного співжиття людей, що житимуть на Українській землі, а не мріяти про втоплення у Дніпрі більшості своїх же власних земляків. Бути патріотом – це значить шукати задоволення не в тім, «щоб бути українцем», а в тім, щоб було честю носити ім'я українця. Бути патріотом – це значить вимагати гарних і добрих учинків від себе, як від українця, а не ненавидіти інших тому, що вони «не українці» [6].

Таким чином, при визначенні змісту національно-патріотичного виховання слід орієнтуватися на «єднальні засади» для громадян України всіх національностей, оскільки ці засади сприяють розвитку української політичної нації. «Неузгоджене» виведення постулатів місцевого патріотизму (культури, релігії, конфесії, звичаїв, бачення історії, перспектив розвитку тощо) однієї складової частини політичної

нації на рівень державного патріотизму з «наполегливою пропозицією» до інших прийняти їх «як свої» послаблює політичну націю, оскільки спричиняє конфлікт інтересів «місцевих патріотів». Оскільки ні в кого немає «монополії на істину», варто спільно, у суспільному діалозі з урахуванням набутого досвіду визначити обриси майбутнього й у злагоді розбудовувати його.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України. (Програмно-виховний контекст) [текст] / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К. : ІПВ АПН України, 2014. – 40 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Галушко К. Ю. Нацизм / К. Ю. Галушко // Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. – К. : Наук. думка, 2010. – Т. 7 – С. 234.
4. Конституція України [Ел. ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Затверджена наказом МОН України від 16.06.2015 р. № 641. [Ел. ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation>.
6. Лист В. Липинського до Б. Шемета. Писаний у Райхенау 12.12.1925 р. // Мала енциклопедія етнодержавознавства. НАНУ, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; редкол.: Римаренко Ю. І. (відп. ред.) та ін. – К. : Довіра, Генеза, 1996. – С. 745–746.
7. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Скаун, 1998. – 896 с.

УДК: 373.5:33

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

А. С. Доля, м. Харків

Автором зазначено, що нині життєздатною може бути лише економічна система, яка враховує соціальні аспекти життя суспільства, ті фактори й передумови, ті цінності, що дійсно сприяють виживанню, збереженню й розвитку людства, зміцненню його єдності, розкриттю його потенціалу. З огляду на це, формування економічної культури особистості на загальнолюдських засадах в умовах дії нових тенденцій соціокультурного розвитку країни є однією з найгостріших сучасних проблем.

Ключові слова: економічні знання, соціокультурний розвиток, цінності, старшокласник, школа.

It has been shown in the article that nowadays the economical system can be viable if it takes into account the social aspects of society life, the factors, preconditions, values which contribute to the survival, preservation and development of mankind, strengthening of unity and disclosure of potential of mankind. Taking it into consideration, the formation of economic culture of personality on common human foundations in conditions of new tendencies of the country's social and cultural development is one of the most topical issues.

Key words: economical knowledge, social and cultural development, values, senior pupil, school.

Проблема формування економічної культури старшокласників і перспективи її розвитку пов'язані насамперед з умовами розвитку країни й суспільства. Сьогодні молода людина формується під впливом дуже багатьох факторів (політичних, економічних, соціальних, екологічних, моральних), дію яких у минулі роки вона відчувала значно менше. З одного боку, особистість змушена протистояти економічній системі, а з іншого, – бути її активним учасником. При цьому нестача економічних знань, сформованих норм економічної поведінки робить проблему формування економічної культури молодого покоління дуже актуальною, адже остання відіграє важливу роль у розв'язанні проблеми розвитку потреб старшокласників у матеріальній і духовній сферах, формування в них навичок прийняття рішень, розуміння і бережного ставлення до навколишнього середовища, а також визначення свого місця у житті.

Сучасна людина повинна мати розвинену інтелектуально-естетичну й економічну культуру. У структурі такої культури на даному етапі розвитку значна роль належить економічній культурі.

Важливо підкреслити життєву необхідність того, що економічну культуру особистості слід формувати на основі загальнолюдських цінностей, тому що без їхнього урахування розвиток усієї світової спільноти, існування і зростання економічної системи, спрямованої тільки на одержання максимальних прибутків, неминуче веде до загибелі людства. Така економіка, прагнучи задовольнити матеріальні потреби суспільства, що постійно зростають, не бере до уваги глобальні екологічні проблеми й не враховує факт обмеженості природних і людських ресурсів.

Сьогодні життєздатною може бути тільки економічна система, яка буде враховувати соціальні аспекти життя суспільства, ті фактори й передумови, ті цінності, що дійсно сприяють виживанню, збереженню й розвитку людства, зміцненню його єдності, розкриттю його потенціалу. З огляду на це, формування економічної культури особистості на загальнолюдських засадах в умовах дії нових тенденцій соціокультурного розвитку країни є однією з найгостріших сучасних проблем. Безперечно, що освіта є своєрідним фундаментом і показником подальшого життя суспільства, тому розв'язання даної проблеми повинне насамперед торкнутися освітньої системи.

Актуальність цієї проблеми визначається соціальним замовленням, сучасним станом суспільної свідомості, необхідністю підвищення загального рівня знання законів ринкової економіки.

Економічна культура людини формується в процесі всієї її життєдіяльності, але найбільш інтенсивно цей процес проходить у період становлення її особистості, в юності. На формування економічної культури впливає величезна кількість факторів – це і родина, і школа, і навколишнє соціальне середовище, а також внутрішні особливості духовного життя особистості. Усі ці фактори здатні впливати як на розум людини, так і на її почуття. Ті знання й досвід особистості, які були «пропущені» через сферу почуттів, мають незмірно більше значення для її свідомості, світогляду й поведінки. Найважливішим джерелом таких знань і досвіду, заснованих на почуттєвих переживаннях, є мистецтво.

Отже, сучасні старшокласники – це значний людський ресурс майбутніх соціально-економічних перетворень країни, її інтелектуальний та виробничий потенціал, і саме від рівня їхньої підготовленості до самореалізації в умовах ринку, знання законів ринкової економіки значною мірою залежатиме розв'язання питань економічної стабільності в Україні.

УДК: 371.233

ЕКСКУРСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ КОЛЕДЖУ

Н. А. Єрмакова, м. Харків

Автором висвітлено різні підходи до означення поняття «екскурсія». Окреслені основні функції і наведена класифікація видів екскурсій. Представлено перелік різнопланових екскурсій із професійною спрямованістю для студентів Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу. На підставі цього схарактеризовано роль екскурсії у формуванні професійного інтересу, її місце у процесі якісної підготовки молодших спеціалістів даного профілю.

Ключові слова: виховання, мотивація, професійний інтерес, позааудиторна робота, торгово-економічний профіль.

The article reveals various approaches to the concept “excursion”. The main functions and classification of excursions have been determined. The list of diverse excursions with professional orientation for students of Kharkiv Trade and Economic College has been given. According to that, the role of excursions in formation of professional interest, their importance in the process of high quality training of junior specialists of this profile have been characterized.

Key words: education, motivation, professional interest, extracurricular activities, trade and economic profile.

Екскурсії (від лат. «excursio» – прогулянка, поїздка, похід) виникли наприкінці XVIII – на початку XIX ст. як метод навчання. На позитивну роль екскурсій у системі навчання та виховання вказували ще Я. А. Коменський, Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А. Дістерверг та ін. [7].

В інформаційних джерелах є різні трактування терміну «екскурсія». Так, знаходимо [4], що «екскурсія – це цілеспрямований наочний процес пізнання навколишнього світу людиною, процес, який побудований на раніше підібраних об'єктах у природних умовах». У педагогічному словнику екскурсія визначається як «пізнавальний вид діяльності, що позитивно впливає на активне сприйняття людиною нових знань; колективні подорожі, походи до визначних місць, музеїв, промислових підприємств, на історичні об'єкти з науковою, загальноосвітньою, культурно-освітньою метою» [3, с.111]. Міждержавний стандарт [5] розкриває зміст поняття «екскурсія», враховуючи її виховне значення: «Екскурсія – туристська послуга, що забезпечує задоволення духовних, естетичних, інформаційних потреб туристів».

До основних функцій екскурсії відносяться: інформативна, наукова, просвітницька, виховна, гуманістична та культурологічна. Творці екскурсійної теорії акцентують увагу на вагомості виховної функції екскурсії, що реалізується у формуванні світогляду, переконань, почуттів, інтересів, способу та стійкого мислення, що проявляється в різних видах наступної діяльності учасників екскурсії [6].

Слід зазначити, що екскурсія є багатоаспектним явищем практичної діяльності людини [2, с.155]. Саме тому існують різноманітні підходи і до класифікації екскурсій. Однією з усталених є система класифікації екскурсій відповідно до основних шести ознак: за змістом, за складом та кількістю учасників, за місцем проведення, за способом руху і за формою проведення та за тривалістю [1; 5].

У Харківському кооперативному торгово-економічному коледжі проводяться різноманітні види екскурсії в межах навчально-виховного процесу. Так, керівники студентських груп та викладачі дисциплін загальноосвітнього циклу організовують для студентів-першокурсників історичні, релігієзнавчі, мистецтвознавчі, літературні, природознавчі екскурсії в форматі тематичної виховної години. Для студентів старших курсів цей перелік доповнюється виробничими екскурсіями. Зауважимо, що для студентів спеціальності «Туризм» проводяться заняття, а також виховні години в формі віртуальної екскурсії.

Проілюструємо різноманітні приклади професійно-орієнтовані екскурсії, спираючись на досвід роботи викладачів коледжу (2013-2017 рр.):

- *спеціальності «Облік і оподаткування», «Оціночна діяльність», «Фінанси, банківська справа та страхування»:* екскурсії в «Музей й грошей НБУ» (ХННІ ДВНЗ «Університет банківської справи), на виставку «Час та гроші» (Харківський історичний музей імені М.Ф. Сумцова);

- *спеціальність «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»:* відвідування «Великого Слобожанського ярмарку», виставки-продажу «Ювелір-престиж», виставки «Мода та мистецтво» (Єрмолов центр), Харківського Музей керамічної плитки, Міжнародного аеропорту «Харків»;

- *спеціальність: «Готельно-ресторанна справа»:* екскурсія на виставки «Фарфор ХХ ст.» (Харківський художній музей) і «Мистецтво сервірування» (Харківський історичний музей імені М.Ф. Сумцова); у ресторани «Чехов» та «Блінофф», пирогову «Тестовь», ресторанний комплекс «Столиця»;

- *спеціальність «Харчові технології»:* екскурсії з майстер-класами: «Майстерня карамелі», кав'ярня «Львівська майстерня шоколаду», гастропаб «Тетчер»; виставки «Солодка історія Харкова» (ХНУ ім. В. Н. Каразіна), експозиції «Консервація» та «Вміст цукру у напоях» (ЛандауЦентр);

- *спеціальність: «Туризм»:* відвідування туристичних «перлини» Харкова: «Аптека-музей», «Музей релігій», «Морський музей», «Музей природи», «ЛандауЦентр».

Підбиття підсумків екскурсії здійснюється у вигляді бесіди (з'ясовуються враження студентів, обговорюються найважливіші етапи), конференції (звітування в рамках певного проекту), диспуту, виставки, опублікування матеріалу на сторінках періодичних видань та на сайті коледжу.

Можна стверджувати, що завдяки екскурсіям відбувається розширення світогляду студентів, підвищується їхня мотивація до навчання, виховується повага та любов до обраної спеціальності. Це дозволяє інтерпретувати екскурсію як дієвий засіб для формування стійкого професійного інтересу студентської молоді.

Аналіз описаного досвіду свідчить, що екскурсія є ефективною формою виховної роботи зі студентами коледжу та займає важливе місце в процесі якісної підготовки молодшого спеціаліста торгово-економічного профілю.

Список використаних джерел

1. Булаєнко В.О. Екскурсійна діяльність як елемент навчально-виховного процесу / В. О. Булаєнко // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : КПНПУ, 2013. – Вип. 3. – С. 254-258.
2. Величко В. В. Організація рекреаційних послуг: навч. посібник / В. В. Величко. – Х.: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2013. – 202 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
4. Емельянов Б. В. Экскурсоведение : учебник / Б. В. Емельянов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Сов. спорт, 2002. – 216 с.
5. Міждержавний стандарт ДЕСТ 28681.2-95 «Туристично-екскурсійне обслуговування. Туристичні послуги. Загальні вимоги».
6. Наumenко Г. Ф. Методика организации непрерывного обучения экскурсоводов / Г. Ф. Наumenко. – М. : ЦРИБ «Турист», 1991.
7. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993-1999.

УДК 37.026.9

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ЗАРУБІЖНИХ МОДЕЛЯХ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Г. О. Жозе да Коста, м. Харків

У зарубіжних країнах метод проектів наводиться освітянами як приклад особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Елементи методу проектів широко використовуються в різних моделях навчання для розвитку пошуково-пізнавальних навичок учнів. Застосування методу проектів у сучасній українській школі вважається одним із перспективних способів навчання, тому що за таких умов краще відбувається творча самореалізація суб'єктів навчального процесу, підвищується мотивація засвоєння нового матеріалу, розвиваються їхні інтелектуальні здібності.

Ключові слова: особистісно-зорієнтована педагогіка, дослідницька робота, метод проектів, інноваційний підхід, учні основної школи, загальноосвітній навчальний заклад.

In foreign countries the method of projects is recognized by teachers as one of learner-centered pedagogical technologies. The elements of the method of projects are widely used in various models of learning for development of students' search and cognitive skills. Application of the method of projects in modern Ukrainian school is considered to be one of the promising ways of learning, because it creates the facilities for creative self-realization of participants of educational process, increases motivation to gain knowledge and promotes the development of students' intellectual abilities.

Key words: *learner-centered pedagogy, research work, method of projects, innovative approach, secondary school students, secondary educational institution.*

Суть реформування освіти України полягає в орієнтуванні педагогічного процесу на особистість учня, створення умов для розвитку його інтелектуальних і творчих здібностей, формування вміння самостійно засвоювати нові знання та реалізовувати пізнавальні потреби. Здебільшого таким вимогам відповідає метод проектів як спосіб організації діяльності учнів, що ґрунтується на їхніх інтересах у безпосередній активності на всіх етапах педагогічного процесу. Оскільки метод проектів зародився та активно використовувався в педагогіці зарубіжних країн, для більш глибокого розуміння його сутності доцільним стає вивчення та переосмислення зарубіжного досвіду щодо впровадження та використання його на практиці.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці, оскільки виник ще у 20-і роки ХХ ст. у США. Метод проблем, як його ще називали, був розроблений та запропонований американським філософом Джоном Дьюї та його учнем Вільямом Кілпатріком. Учені запропонували ідею побудови навчального процесу на активній основі та цілеспрямованій діяльності учнів з урахуванням їхньої особистої зацікавленості в знаннях. Американські вчені змогли конструктивно підійти до суті методології й усвідомити її переваги. У методі проектів раціонально поєднувалися теоретичні знання та їх практичне застосування. Саме тому з часу появи цього методу й дотепер він активно використовується в практиці американської школи.

Ідеї Дж. Дьюї та В. Кілпатрика знайшли широкий відгук і втілення не тільки в США, але й у багатьох країнах Європи, зокрема в Бельгії, Великій Британії, Італії, Німеччині, Фінляндії та інших країнах. Метод проектів здобув велику популярність завдяки раціональному поєднанню теоретичного знання та його практичного застосування для розв'язання конкретних проблем. Яскравим прикладом використання ідей методу проектів була школа О. Декролі «Ермітаж» (Бельгія). У навчальному процесі широко використовувався «метод центру інтересів», за яким вивчення різних шкільних дисциплін відбувалося при вивченні певної теми відповідно до дитячих потреб. Застосування проектів у навчальному процесі давало можливість максимально враховувати інтереси дитини та розвивати її творчі здібності; пов'язувати навчальний матеріал із життям тих, хто навчається; визначати цікаві форми і методи оцінювання діяльності кожного учня. Необхідно зазначити, що ця школа і сьогодні входить до четвірки кращих за успішністю освітніх закладів Брюсселя [4].

Іншою методикою дослідницького типу є «Запрошення до дослідження» американського біолога і педагога Дж. Шваба (середина 60-х років ХХ ст.). У моделі використані ідеї методу проектів, а саме: ознайомлення учнів з предметом дослідження, постановка проблеми і труднощів, які можуть спіткати учня, стимулювання учнів до пошуку відповідних рішень та знаходження шляхів їх вирішення.

У 60-70-х роках у США було створено нову модель навчання «Школа майбутнього», де також використовувався метод проектів: заняття за індивідуальними планами (під керівництвом учителя), учням надавалося право навчатись у класі або самостійно (Оклефський коледж, Пітсбург; коледж Ітон Ереа та ін.).

У 60-80-х роках у Великій Британії працювали навчально-виховні заклади, де поєднувались індивідуальні та групові заняття з учнями, зокрема у Коутессторп коледжі (графство Лесестершир). Роль учителя у процесі навчання полягала в максимальному сприянні виконанню учнями обраного змісту занять, що також було опрацьовано методом проектів [2].

У 80-90-х роках значну популярність у шкільній освіті набув проект спільного або кооперативного навчання (університети штатів Балтимора, Міннесота та Каліфорнія). Цей проект є дещо інше, ніж поглиблений і розширений варіант методу проектів, що носили індивідуальний та груповий характер. Як і в методі проектів, тут виховувались такі якості учнів, як відповідальність за своє навчання і навчання інших членів групи, взаємодопомога, індивідуальна незалежність, соціальна взаємодопомога, оцінювання та перспективи поліпшення виконання завдання.

Справедливою є думка німецьких педагогів щодо нових моделей, форм і методів навчання. У науковій праці «Цілісна школа» (1990 р.) вони підкреслювали, що форми та методи навчання не можуть і не повинні бути абсолютно новими, вони мають продовжувати та розвивати досвід активного та самостійного навчання учня.

Як бачимо, у зарубіжній педагогіці ХХ ст. було створено чимало нових моделей навчання, започаткованих методом проектів, які з успіхом використовуються у практиці навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі. Разом із тим, як свідчить аналіз нових моделей навчання за межами нашої країни, намагання перетворити школу навчання в школу життя шляхом скасування класно-урочної системи та заміни її виконанням завдань-проектів виявилось невдалим. Із цього твердження можна зробити висновок про те, що не слід надавати перевагу якомусь одному методу, а творчо використовувати бачення кожного з них.

Нині метод проектів науковці відносять до інноваційних технологій, які передбачають адаптування до змінних умов життя людини постіндустріального суспільства. На початку ХХІ ст. цей метод навчання визнається педагогами як один з особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, в основі якого лежить визнання унікальної сутності кожного учня, його індивідуальності. Він розглядається як альтернатива класно-урочній системі в навчальних закладах, але він зовсім не повинен витіснити її та стати панацеєю. Метод проектів має бути використаний як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту і в особистому плані, і в академічному. При цьому змінюється роль викладача: його основним завданням стає створення відповідного навчального середовища, у якому учень має можливість спиратися на свій особистісний потенціал [2].

Отже, аналіз застосування методу проектів у зарубіжних країнах дає можливість стверджувати, що використання цього методу навчання в українських школах на сьогодні – один із найбільш перспективних видів дослідницької роботи учнів, який має широкі педагогічні можливості, може використовуватися в різних

галузях знань, при вивченні майже всіх предметів, підвищує навчальну мотивацію учнів, розвиває пізнавальний інтерес, творчі здібності, сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, плануванню своєї навчальної діяльності, формуванню вмінь і навичок практичного застосування одержаних знань, розвиває проектні вміння й навички, які є необхідними якостями особистості в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. – Л. : Блокгауз – Ефрон, 1925. – 43 с.
2. Мельниченко Б. Ф. Метод проектів за рубежом : минуле і сучасне / Б. Ф. Мельниченко // Журнал управлінської компетентності. – К. : ОБВА, 2005. – № 9/10. – С. 114 – 119.
3. Огієнко О. І. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття / О. І. Огієнко // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 31 – 39.
3. Newell R. J. Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st-century students / R. J. Newell. – Manchester : R&L Education, 2003. – 136 p.

УДК 37.09:330.3

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Н. М. Ляшова, м. Слов'янськ

Автором висвітлено сучасний досвід роботи освітян в інтересах сталого розвитку. Проаналізовано поняття «сталий розвиток». Наведено приклади впровадження технології вчителями шкіл та викладачами вищих навчальних закладів освіти.

Ключові слова: *освіта, сталий розвиток, досвід, технології.*

This paper depicts teachers' modern experience in sustainable development. The essence of the concept of "sustainable development" has been defined. The examples of implementation of the technology by school teachers and lecturers of higher educational institutions have been given.

Key words: *education, sustainable development, experience, technologies.*

У сучасному суспільстві освіта є важливим елементом існування, набуття, осмислення та перетворення нового досвіду в його неперервному процесі. Завдання професійної освіти полягають в оновленні змісту, форм та технологій навчання студентів і на цій основі досягнення нової якості та ґрунтовних результатів. Універсальний характер ідей сталого розвитку привели до появи на освітньому просторі нового типу освіти, яке отримало назву «освіта для сталого розвитку», «освіта з метою сталого розвитку», «освіта для стійкості (тривалості)» тощо. У деяких публікаціях зустрічаються також варіанти перекладу цього терміну, як «сталий розвиток», «збалансований розвиток». Очевидно, що головна причина виникнення освіти в інтересах сталого розвитку – це усвідомлення необхідності змін

в освіті з метою забезпечення подальшого стійкого розвитку суспільства, молоді, навколишнього середовища тощо.

Щодо визначення термінології, то сталий розвиток (англ. sustainable development) – гармонійний, збалансований розвиток. Найбільш узагальнене визначення, на нашу думку, знаходимо в А. Урсула. Він дає таке тлумачення: «Сталий розвиток – це керований системно-збалансований розвиток, що не руйнує навколишнє природне середовище та забезпечує виживання та безпеку людині необмежено довге існування» [8, с 15]. Також у науковій літературі це поняття визначається як характеристика процесу або стану, що може підтримуватися невизначено довго. Зазначимо, що стійкий розвиток не входить у протиріччя подальшого існування та розвитку людини з його попереднім напрямком. Цей процес триває все життя, але при цьому підлягає корекції, змінам та перетворенням.

Розглянемо погляди науковців на проблему сталого розвитку на сьогодні. О. Пометун [5] вважає, що традиційно українські педагоги відносять поняття сталого розвитку до природничих дисциплін. І дійсно, для освіти сталого розвитку корисними є знання з хімії (наприклад, відносно складу води чи атмосфери), з фізики (вимірювання міцності та енергоємності приладів), біології та інших знань про природу. Проте автор вважає, що така освіта вимагає пильної уваги й до соціального життя суспільства, адже стійкий розвиток не може відбутися без активної позиції як окремих індивідів, так і груп людей, без особливого типу стосунків між ними, заснованого на повазі, толерантності, інтеркультурному співробітництві. З погляду традиційної освіти це – суспільствознавство, і навіть соціальна психологія, соціальні технології та філософія.

Проблемі реалізації концепції екологічної освіти в інтересах сталого розвитку присвячені дослідження А. Васильченко та Т. Ігоніної. Вони більшу увагу приділили організації позакласних заходів екологічного спрямування в школі, що, на їхню думку, допомагає суттєво доповнити екологічну складову предметного змісту урочної діяльності. Автори виходять з того, що позаурочна діяльність є одним із способів підвищення мотивації до навчання, способом розвитку інтелектуального потенціалу та творчих можливостей дітей [1]. М. Кириченко [4] розглядає інформатизацію як фактор оптимізації ідеології інформаційного суспільства та забезпечення його сталого розвитку. Автор вважає, що важливість даної теми зумовлена відсутністю на переломному етапі розвитку сучасної цивілізації нової ідеології інформаційного суспільства. Автор розглядає феномен ідеології інформаційного суспільства як фактор сталого розвитку, що формується в умовах глобалізації та базується на ноосферних вимірах і потребує реалізації людського та соціального чинника, який направлений на виживання людини і людства у складних процесах сьогодення.

У науковій літературі представлений великий пласт висвітлення досвіду роботи освітян в інтересах сталого розвитку. Його можна розподілити на такі сфери: досвід роботи зарубіжних науковців; досвід роботи вчителів шкіл; досвід роботи викладачів ВНЗ. Зокрема, Т. Тамбовцева [7] розглядає досвід Латвії щодо освіти для сталого розвитку. Учена знайомить з розробкою програм освіти та навчальних курсів різних рівнів у навчальних закладах Латвії. Прикладом практичної реалізації умов у галузі екологічної освіти нею використаний проект «Розробка змісту

навчального курсу та навчальних матеріалів з екології», який було ефективно реалізовано з 2008 по 2011 рік.

Досвід організації навчально-виховної роботи шкіл, гімназій та інших навчальних закладів на засадах сталого розвитку дуже широко розповсюджений і в Україні. Зокрема, впровадження уроків сталого розвитку в Львівській середній загальноосвітній школі I-II ступенів «Школа радості» з поглибленим вивченням англійської мови; розробка проектів «Від сталої школи до сталого суспільства» Бердичівської міської гуманітарної гімназії № 2; робота вчителів початкових класів Малиновської загальноосвітньої школи № 2 по формуванню соціальної компетентності учнів на уроках сталого розвитку засобами інформаційно-комунікативних технологій. Ці технології розглядаються вчителями як важливий компонент загальної освіти, що відіграє велику роль у розв'язанні пріоритетних завдань навчання та виховання, – у формуванні цілісного світогляду, навчальних, комунікативних та комунікаційних навичок, основних психічних якостей молодших школярів. Можливості сучасного уроку значно розширюються завдяки використанню мультимедійних, інтерактивних технологій, Інтернету тощо [3].

Науковцями вищої школи складено багато методичних посібників для студентів щодо освіти в інтересах сталого розвитку. Зокрема, у методичному посібнику для педагогів дошкільних закладів «Стратегія впровадження освіти для сталого розвитку в освітньо-виховний процес дошкільного закладу» [6]. Ще одним цікавим прикладом є навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», авторами якого є Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун [2]. Він призначений для роботи з дітьми в рамках навчального курсу «Дошкільнятам про освіту для сталого розвитку». У ньому міститься коротке теоретичне обґрунтування ідей освіти для сталого розвитку, опис змісту і організації освітнього процесу, охарактеризовані навчально-методичні засади пропонованого навчального курсу, який викладається в межах спеціальної програми, розрахованої на навчальний рік і реалізується через цикл послідовних тематичних днів.

Тож, саме освіта має бути елементом трансформації технології сталого розвитку. Вона надає не лише знання, а й формує досвід роботи, відповідне ставлення до сталого розвитку як в шкільній практиці, так і у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Васильченко А. Реализация концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития / А. И. Васильченко, Т. Б. Игонина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – Т. 2. – С. 83 – 85.
2. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун; за заг. ред. О. Пометун. – Д. : «ЛІРА», 2014. – 120 с.
3. Єнько Н. Формування соціальної компетентності учнів на уроках сталого розвитку засобами інформаційно-комунікативних технологій / Н. Єнько, А. Морозик // Надихаємо на дії : електронний журнал. – 2013. – № 12. – С. 52-56.
4. Кириченко М. О. Інформатизація як фактор оптимізації ідеології інформаційного суспільства та забезпечення його сталого розвитку / М. О. Кириченко // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – 2017. – № 1(9). – С. 46-50.

5. Пометун О. І. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку: навч. посібник з курсу за вибором для учнів 3-4 класів / О. І. Пометун, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 124 с.
6. Стратегія впровадження освіти для сталого розвитку в освітньо-виховний процес дошкільного закладу : методичний посібник / Укладачі: Т. Я. Волчак, Т. Т. Трифонова, Н. М. Голик, О. В. Домаранська, Н. Р. Попова, Л. І. Різун. – Кривий Ріг, 2013. – 99 с.
7. Тамбовцева Т. Образование для устойчивого развития: пример Латвии / Татьяна Теймуразовна Тамбовцева // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2012. – № 3. – С. 10 – 18.
8. Урсул А. Д. Перспективы образования: информационно-экологическая ориентация в интересах устойчивого развития / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул // Педагогика и просвещение. – 2011. – № 4. – С. 14 – 25.

УДК 371

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД У ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

О. В. Попова, м. Харків
В. Д. Попов, м. Харків

Авторами розкрито суть психолого-педагогічного супроводу як особливого виду педагогічної підтримки школярів, який забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу школи. Сформульовано головні завдання психолого-педагогічного супроводу процесу морального виховання школярів. Репрезентовано види (супровід-співробітництво, супровід-ініціювання, супровід-попередження) психолого-педагогічного супроводу та етапи його здійснення.

Ключові слова: *школяр, особистісний розвиток, моральне виховання, психолого-педагогічний супровід, види, етапи.*

The authors have presented the essence of psycho-pedagogical support as a special kind of pupils' pedagogical maintenance that provides personal development and education in conditions of educational process at school. The main tasks of psycho-pedagogical support of the process of pupils' moral education have been determined. The authors have represented the types (support-cooperation, support-initiation and support-warning) of psycho-pedagogical support and the stages of implementation of it.

Key words: *pupil, personal development, moral education, psycho-pedagogical support, types, stages.*

Останніми десятиріччями в освітньо-виховній практиці складається особлива культура допомоги дитині та її батькам шляхом психолого-педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид педагогічної підтримки школярів, який забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах навчально-виховного процесу школи.

Зазначимо, що, на нашу думку, поняття “педагогічна підтримка”, “допомога”, «педагогічний супровід», «психолого-педагогічний супровід» значною мірою взаємозамінювані, синонімічні, хоча і не тотожні за змістом: надаючи учневі допомогу, педагог підтримує його. Причому підтримку вчитель може здійснювати

опосередковано, у той час як допомога може бути надана учневі тільки в процесі безпосереднього спілкування. Забезпечуючи педагогічний супровід, вихователь надає учневі допомогу, підтримує його, а це, у свою чергу, вимагає психологічної підтримки і допомоги. Тож з нашого погляду, найбільш широким у зазначеному синонімічному ряду є поняття «психолого-педагогічний супровід».

Сама ідея супроводу як втілення гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, якісною модернізацією системи шкільної освіти, яка визначається такими пріоритетами, як тілесне і моральне (духовне) здоров'я, соціальне благополуччя і захищеність, самореалізація.

Особливістю психолого-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання школяра у складних умовах модернізації системи освіти, змін в її структурі та змісті. Тож сфера відповідальності психолого-педагогічного супроводу охоплює в себе завдання створення в навчально-виховному закладі успішного процесу виховання, спрямованого на соціалізацію дитини, її самореалізацію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом її суспільного благополуччя.

За такого підходу об'єктом психолого-педагогічного супроводу виступає виховний процес, а предметом – ситуація особистісного розвитку і виховання школяра як система взаємин зі світом, з оточенням, дорослими, однолітками, з самим собою.

Головними завданнями психолого-педагогічного супроводу процесу морального виховання школярів вважаємо такі: запобігати виникненню проблем особистісного розвитку і виховання школяра; допомога (сприяння) вихованцю у вирішенні проблем, пов'язаних із самовизначенням і самореалізацією; коригування моральної та емоційно-вольової сфери школяра налагодженням взаємин з однолітками, вчителями, батьками.

Отже, психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання дитини розглядаємо як супровід міжособистісних взаємин (їх розвиток, корекція, взаємовплив).

З огляду на вищезазначене, видами (напрямами) роботи з психолого-педагогічного супроводу морального виховання і саморозвитку школяра є: моніторинг (індивідуальний і груповий) результатів виховного впливу на особистість вихованця; профілактика девіантних проявів у поведінці школяра; психолого-педагогічна просвіта суб'єктів виховного процесу; розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів, вихователів, шкільних психологів; формування психолого-педагогічної і розвиток загальної культури батьків; психолого-педагогічна підтримка батьків (з огляду на складні, специфічні умови, в яких опинилась сучасна родина).

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально зрілої особистості, здатної до соціалізації в суспільстві та виявлення активної життєвої позиції, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних методів, засобів, технологій виховання

моральних навичок, стимулювання вихованців до особистісного самовизначення і морального саморозвитку.

Широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу пов'язується зі створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку школярів, розкриттям, реалізацією внутрішніх потенціалів, формуванням здатності до самостійних дій та вільного вибору.

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання школяра в процесі морального виховання можливо реалізувати, використовуючи декілька видів педагогічного супроводу, а саме: *супровід-співробітництво* педагогів і школяра, який передбачає спільне планування дорослого і дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей вихованця; *супровід-ініціювання*, організовуючи який, педагог створює вихованцю необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, допомагає школяреві відкрити загальновизнані моральні істини, реалізувати свій особистісний творчий потенціал, при цьому зберігаючи його індивідуальну своєрідність; *супровід-попередження*, у процесі якого педагог передбачає неправильні кроки школяра і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення, з урахуванням поведінки та діяльності проблемного вихованця.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу передбачає такі етапи:

- діагностичний, на якому виявляється проблема або прогнозується можливість її виникнення; метою цього етапу є допомога учневі в усвідомленні й формулюванні суті своєї проблеми: «чого хочеться» (мотиви й інтереси), на що спроможний вихованець (що дитина об'єктивно може зробити сама);

- пошуковий, який передбачає сумісну діяльність вихователя й вихованця з метою виявлення причин виникнення проблеми та знаходження різних шляхів її розв'язання: «що б хотілося вміти, знати, і що цьому заважає» (виявлення проблеми); результатом цієї діяльності є усвідомлення школярем своєї відповідальності за виникнення й розв'язання проблеми;

- проектний (договірний), на якому розподіляються функції між підлітком і дорослим, окреслюються шляхи їх взаємодії: «що треба зробити, щоб це подолати» (проектування власної діяльності), «що об'єктивно ще не під силу, яка і від кого потрібна допомога» (проектування взаємодії). Засобом педагогічної підтримки в умовах, коли і дитина, і дорослий усвідомлюють існування проблеми, виступає договір. При цьому дитина бачить в особі вихователя помічника спільного розв'язання проблеми; інтереси педагога пов'язані з розв'язанням проблеми (тактичний інтерес) і можливістю отримання підлітком навичок самостійності в процесі розв'язання власних проблем;

- діяльнісний, у процесі якого діє сама дитина, а вихователь схвалює, захищає й корегує її діяльність;

- рефлексивний, який передбачає обговорення та аналіз попередніх етапів діяльності, виявлення ступеня розв'язання проблеми; метою цього етапу є допомога дитині помітити зміни, які відбуваються в ній самій і навколо.

Отже, ми виходимо з того, що психолого-педагогічний супровід у процесі морального виховання школярів є не простим поєднанням різноманітних методів виховної роботи з вихованцями, а виступає як комплексна умова, яка забезпечується особливою культурою підтримки і допомоги школярам у вирішенні завдань морального розвитку і самовиховання.

Список використаних джерел

1. Газман О. С. Новые ценности образования : содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейс, Н. Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995. – 103 с.
2. Попов В. Д. Психолого-педагогічний супровід формування моральної спрямованості молодших підлітків / В. Д. Попов // Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика : матер. наук.-практ. конф. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – С. 96-97.
3. Попова О. В. Формування в молодших підлітків моральної спрямованості засобами евристичного навчання / О. В. Попова, В. Д. Попов // Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті : [монографія]. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – С. 229-255.

УДК 371.011

УМОВИ УСПІШНОГО ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Н. П. Романенко, м. Коростень

Автор обґрунтовує необхідність здійснення диференційованого навчання в навчальному процесі початкової школи. Визначено види внутрішньокласної диференціації. На основі практичного педагогічного досвіду сформульовано умови успішного здійснення диференційованого навчання у початковій школі.

Ключові слова: *початкова школа, навчальний процес, диференційоване навчання, внутрішньокласна диференціація, умови.*

The need to implement differentiated instruction in the educational process in primary school has been substantiated in the paper. The types of intraclass differentiation have been determined. Based on practical teaching experience, the conditions of successful implementation of differentiated instruction in primary school have been revealed.

Key words: *primary school, educational process, differentiated instruction, intraclass differentiation.*

Одним з основних завдань, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, є орієнтація навчально-виховного процесу на особистість дитини, її розвиток. Тому завдання сучасного вчителя – залучити учнів до активної та самостійної діяльності, перетворити їх на суб'єктів цієї діяльності. Реалізація його передбачає здійснення відбору змісту, методів, форм навчання залежно від особливостей груп.

Диференційоване навчання – це така організація навчально-виховного процесу, за якої створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити всі свої потенціальні навчальні можливості. Розрізняють зовнішню (профільну) і

внутрішню (рівневу) диференціацію. При зовнішній диференціації комплектування класів, груп, шкіл здійснюється на основі певного критерію. Основним документом, який регламентує діяльність школи в контексті зовнішньої диференціації, є Базовий навчальний план. Форми реалізації зовнішньої диференціації – профільні класи, класи з поглибленим вивченням предметів, спеціальні класи, групи і школи. Внутрішня диференціація – урахування індивідуальних відмінностей учнів (особливостей пам'яті, мислення, уяви, нахилів, здібностей, інтересів тощо) в умовах звичайного класу, групи. Практика нагромадила значний арсенал засобів здійснення внутрішньої (рівневої) диференціації [2, с. 334].

Для ефективності диференціації навчання необхідно врахувати не лише індивідуальні відмінності тих, кого навчають, але і тих, хто навчає, пам'ятаючи про те, що навчання – це процес двобічний, що передбачає обов'язкову взаємодію, а значить – і взаємовплив суб'єктів, які беруть у ньому участь. Диференційовані підгрупи створюються на основі індивідуальних відмінностей – особливостей мотивації, уваги, сприймання, мислення, особливостей навчальної діяльності тощо. Не слід забувати, що такі групи можуть існувати як формально (різнорівневі класи), так і лише у свідомості вчителя (гетерогенні класи) [4, с. 15].

Поняття «диференційованого навчання» певними педагогами трактувалося дещо звужено, однобоко. Деякі теоретики і практики розглядали це питання в тому аспекті, що учням низького рівня навчальних можливостей необхідно пропонувати легкі завдання, забуваючи, що вони мають тимчасово слабкі знання. Практику «легких завдань» у навчанні не можна вважати доцільною. Завдання полягає не в тому, щоб учням з низьким рівнем навчальних можливостей давати «полегшені» завдання, а в тому, щоб забезпечити ними повноцінні знання в межах програми.

Отже, сутність диференційованого навчання полягає не в полегшенні змісту виучуваного, а у визначенні найпростішого шляху, за яким учень дійде до кінцевої мети.

Внутрішньокласна диференціація відіграє важливу роль у процесі навчання та включає такі види:

- за ступенем самостійності (усім учням пропонуються завдання однакової складності, але при цьому диференціюється міра допомоги різним групам учнів);
- за ступенем складності завдань (визначається ступінь складності пропонованого ним завдання для конкретної групи, учня);
- за обсягом завдань (ураховується кількість запропонованих завдань).

Учитель, готуючись до уроків у початкових класах, має детально обмірковувати кожний його етап, кожне завдання індивідуальної чи колективної роботи. Важливим є здійснення правильного поділу на диференційовані групи. На кожному уроці необхідно використовувати роздатковий матеріал, який теж має бути диференційованим та відповідати темі та змісту уроку.

У навчальній діяльності вчитель активно може впроваджувати співпрацю учнів та педагога, застосовуючи роботу в парах. Даний вид роботи відбувається поетапно:

- проводиться багаторазове пояснення вчителя;
- пояснення сильніших учнів слабшим.

Добираються такі завдання, щоб у них були елементи дослідження і передбачалися ті форми мислинневої діяльності, якими учень ще не оволодів, але зробити це під керівництвом учителя.

Часто для цього вчителі виготовляють картки із завданнями, що розраховані на окремих учнів або їх групи. Як правило, кожне таке завдання містить різну за складністю інформацію чи додаткові вказівки. Це може бути зразок виконання всієї вправи або лише її певної частини, конкретизація у вигляді малюнка, таблиці, схеми, креслення, навідне питання, теоретична довідка, пропозиція вибрати з поданих розв'язків найраціональніше тощо. Додаткові вказівки потрібні передусім слабшим учням, для сильніших – складніші вимоги: додаткові запитання чи вправи.

Спираючись на власний педагогічний досвід та на знання індивідуальних особливостей учнів початкових класів для успішного здійснення диференційованого навчання школярів, нам потрібно дотримуватись таких умов: знати індивідуальні особливості учнів та постійно вести за ними психолого-педагогічні спостереження; уміти аналізувати навчальний матеріал, виявляти можливі труднощі, з якими зустрічаються різні групи учнів; застосовувати диференціацію систематично, бажано на кожному уроці; довільно об'єднувати учнів у групи, ураховуючи їхні можливості та бажання; добирати завдання для сильніших учнів, поступово їх ускладнюючи, та зменшувати міру допомоги для слабших учнів; постійно супроводжувати контроль якості знань, умінь та навичок за допомогою різних видів перевірок; поєднувати групову, парну та індивідуальну форми роботи; використовувати міри заохочення, мотивації навчальної діяльності; дотримуватися педагогічного такту.

Список використаних джерел

1. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі / С. П. Логачевська; за ред. О. Савченко – Донецьк, 1998. – 335 с.
2. Малафіїк І. В. Дидактика / І. В. Малафіїк. – К. : «Кондор», 2005. – 397 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
4. Шулдик В. І. Педагогічний аспект диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі : [навч.- метод. посібник] / В. І. Шулик. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 51 с.

УДК 373.31.001.36

СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ПРИЙОМУ ПОРІВНЯННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Н. М. Смолянюк, м. Харків

Автором розкрито суть прийому порівняння з психолого-педагогічної точки зору. Визначено його значення в навчальному процесі молодших школярів. Наведено результати досліджень та спостережень з даної проблеми учених ХХ століття. Відмічено труднощі, що виникають в учнів початкової школи у процесі порівняння. Окреслено ряд умінь, які формує даний прийом у дітей. Описано систему навчання порівнянню, що містить п'ять етапів.

Ключові слова: прийом порівняння, зіставлення, молодші школярі.

This article reveals the essence of the method of comparison from psychological-pedagogical point of view. The importance of this method in younger schoolchildren's learning process has been determined. The results of the studies and observations, carried out on the investigated problem by the scientists of the 20th century, have been revealed. The difficulties, which younger schoolchildren had in the process of making comparison, have been marked. The skills, which the method of comparison forms in learning process, have been outlined. Five-stage system of training to make comparison has been described.

Key words: *method of comparison, matching, younger schoolchildren.*

Одним із структурних компонентів засвоєння знань є етап усвідомлення навчального матеріалу, який вивчається. Це центральна ланка засвоєння, яка вимагає певних дій: аналізу, синтезу, визначення головного, порівняння, зіставлення, абстрагування, конкретизації, аргументації, доказу та узагальнення.

У педагогіці порівняння – це визначається як розумова операція, що полягає у зіставленні пізнаваних об'єктів з метою виявлення подібності та відмінності між ними.[2]

У психології порівняння розглядається як конкретна форма взаємозв'язку синтезу та аналізу, за допомогою яких здійснюється емпіричне спілкування і класифікація явищ [4].

Порівняння у навчанні – поширений дидактичний прийом, за допомогою якого встановлюються риси подібності та відмінності між певними предметами і явищами.

Ще К. Ушинський зазначав, що у дидактиці порівняння повинно бути основним прийомом. Він наголошував, для того, щоб будь-який предмет був зрозумілий, потрібно відрізнити його від найподібніших предметів та знаходити спільне з несхожими предметами, тільки тоді можна з'ясувати для себе всі суттєві ознаки, а це значить зрозуміти предмет [6].

Порівняння допомагає поглиблювати і уточнювати матеріал, що вивчається, «відкривати» в ньому нові ознаки. Цьому прийому потрібно навчати цілеспрямовано, систематично, поглиблюючи і вдосконалюючи це вміння по мірі того, як поглиблюється і вдосконалюється розумовий розвиток дитини. Використання порівняння при засвоєнні змісту навчального матеріалу сприяє тому, що цей зміст засвоюється свідомо, а не формально.

Стихійно починають використовувати елементи порівняння вже старші дошкільнята, але вони ще не в змозі виконати послідовне та повне порівняння. Приходячи до школи, діти нерозуміють, що означає «порівняти». Тому завдання вчителя початкових класів – навчити молодших школярів цьому прийому, враховуючи те, що на початку молодшого шкільного віку психічний розвиток дитини досягає досить високого рівня і це найсензитивніший період для формування логічного мислення.

Для того, щоб діти у школі навчились порівнювати матеріал, що вивчається, необхідно в першу чергу, щоб сам учитель широко використовував порівняння у своїй роботі.

Якщо навчити дітей прийому порівняння в початковій школі, то це полегшить процес засвоєння дітьми знань, умінь і навичок у середній ланці школи. Так, учні другого класу можуть порівнювати предмети лише за однією суттєвою ознакою,

тоді, коли учні третього класу вже можуть порівняти предмети за двома ознаками одночасно. Спираючись на свій власний досвід, діти з часом використовують все більше і більше ознак предмету для порівняння. Також молодшим школярам властиво, порівнюючи предмети між собою, визначати швидше їх відмінність [1].

На думку І. Соловйова, визначення першокласниками саме відмінностей між предметами сприяє більш активній мобілізації їх пізнання. З часом ця особливість зникає і діти спираються на загальні ознаки, порівнюючи предмети [5]. Так, дослідження О. Смирнова ще у ХХ столітті довели, що засвоєний матеріал у процесі порівняння згадується легше та швидше і в більш повному об'ємі, ніж матеріал, який при вивченні не порівнювався і не зіставлявся [4].

С. Бондаренко визначено, що процес порівняння формує ряд умінь: поступово долати односторонній характер порівняння; виявляти різні ознаки, матеріалу, що вивчається, розділяти їх на суттєві та не суттєві (це дуже важко вдається молодшим школярам, зважаючи на їх недостатній життєвий досвід); помічати все більш віддалені ознаки схожості і все більш витончені деталі; не лише встановлювати подібність та відмінність, але і визначати їх причину [1].

Так свого часу М. Поспелов окреслив систему навчання порівнянню, що включає п'ять етапів (див. табл.). Це тривалий процес, але дає плідні результати [3].

Таблиця

Етапи навчання порівнянню

Етапи	Діяльність учителя	Діяльність учнів
I	Конкретизує основну мету та завдання порівняння	усвідомлення сенсу порівняння: вчаться пояснювати саме поняття «порівняння» і розуміють, що для правильного порівняння потрібно виокремити суттєві ознаки
II	Знайомить дітей з різними видами відношень між об'єктами, що порівнюються	з'ясовують, чи можна порівнювати ці два об'єкти і що є основою для порівняння. Аналізують перший об'єкт та формулюють його ознаки. Аналізують другий об'єкт та і також формулюють його ознаки. Знаходять подібне та відмінне. Установлюють залежності. Формулюють висновок
III	Сприяє самостійній реалізації системи дій, відбирає навчальний матеріал	реалізують усю систему дій самостійно, у відповідності до засвоєних правил, на різному матеріалі
IV	Спостерігає, визначає ступінь реалізованості поставлених завдань	удосконалюють порівняння і переносять уміння порівнювати на різні навчальні предмети
V	Сприяє школярам у пошуку власних найдосконаліших способів порівняння	не просто застосовують засвоєні способи порівняння, а й намагаються знайти свої, більш досконалі

Отже, як наслідок, систематичне навчання прийому порівняння молодших школярів сприятиме успішному навчанню, розумінню навчального матеріалу та свідомому його засвоєнню; а також навчить учнів початкових класів: виділяти ознаки об'єкта на підставі зіставлення його з іншим об'єктом; визначати спільні та відмінні ознаки; відокремлювати важливі та неважливі ознаки.

Список використаних джерел

1. Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать / С. М. Бондаренко // Педагогика и психология. – 1981. – № 9. – 96 с.
2. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2-е вид. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
3. Поспелов Н. Н. Пути обучения операции сравнения / Н. Н. Поспелов // М. : Советская педагогика, 1979. – № 3. – С.101-103.
4. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.
5. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений предметов / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – Т.11. – 728 с.

УДК 37.014.5: 37.014.3

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

А. С. Ткачов, м. Харків

У публікації визначено, що Д. Мертенс уперше висловив ідею про необхідність виокремлення ключових компетенцій та в своїй доповіді навів першу їх класифікацію. Також на основі аналізу сучасної наукової літератури встановлено, що вченими пропонуються різні класифікації ключових компетенцій. У публікації сформульовано авторські висновки щодо визначення структури та змісту цих компетенцій.

Ключові слова: ключові компетенції, вітчизняні науковці, зарубіжні вчені, науковий підхід, класифікація.

It has been revealed in the article that J. Mertens firstly expressed the idea of need for determination of key competencies and presented the first classification of them in his report. Based on the analysis of contemporary scientific literature, it has been determined that scientists give various classifications for key competencies. The article presents the author's own conclusions as for the structure and content of these competencies.

Key words: key competencies, Ukrainian scientists, foreign scientists, scientific approach, classification.

В умовах реформування системи шкільної освіти в Україні та інших країнах на засадах компетентнісного підходу значно загострюється проблема визначення ключових компетенцій, які мають бути засвоєні випускниками загальноосвітніх навчальних закладів. Для успішного впровадження цього підходу в освітню практику необхідно забезпечити упорядкування вітчизняними вченими відповідної

термінології. Для відпрацювання власної позиції щодо визначення основних ключових компетенцій доцільно проаналізувати точки зору з окресленого питання провідних зарубіжних та вітчизняних науковців.

Як встановлено під час проведення дослідження, ідею про необхідність виокремлення ключових компетенцій уперше в науковій літературі висловив німецький дослідник Д. Мертенс в опублікованій ним у 1974 р. доповіді «Ключові кваліфікації. Тези про навчання для сучасного суспільства» [1]. Слід уточнити, що в цій доповіді автор замість ключових компетенцій застосовує інше поняття – «ключові кваліфікації». Проте визначення цього поняття дає змогу сприймати його як синонім до терміну «ключові компетенції», який дослідник почав використовувати у своїх наукових працях більш пізнього періоду.

Вагомою заслугою Д. Мертенса є також те, що він розробив класифікацію ключових кваліфікацій, яку можна розглядати як першу класифікацію ключових компетенцій. Ця класифікація включає такі групи кваліфікацій (компетенцій): базові (уміння, які людина може використовувати як у професійній діяльності, так і у соціальному житті загалом); горизонтальні (здатність особистості ефективно використовувати інформацію та швидко опанувати роботу в різних царинах життєдіяльності); «широкі елементи» (знання й вміння, що застосовуються в багатьох видах професійної діяльності); кваліфікації, пов'язані з «фактором віку» (уміння, які необхідні для здійснення неперервного навчання й які, на думку автора, дозволяють подолати різницю в рівні обізнаності молодих та більш зрілих працівників) [1].

На основі врахування ідей Д. Мертенса зарубіжні вчені надалі розробили інші авторські класифікації ключових компетенцій. Поступово дефініція ключових компетенцій поширилась за межі професійної педагогіки, знайшовши застосування в усіх типах навчальних закладах, у тому числі в школах. Це поняття почали також активно використовувати в документах, в яких висвітлювались освітні стратегії в різних країнах.

Зазначимо, що в межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії й Національного центру освітньої статистики США й Канади в 1997 р. було започатковано міжнародний проект «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (скорочено – «DeSeCo»), до розробки якого було залучено групу експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, педагогічної психології, а також представників міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій [4]. При цьому експерти вивчали й питання визначення структури та змісту ключових компетенцій.

Одним з учасників цього проекту був відомий німецький психолог Ф. Вайнерт. У своїх працях він виокремив такі основні групи ключових компетенцій: базальні (загальнонавчальні вміння, інтелектуально-математичні вміння, уміння грамотно писати тощо); методологічні (уміння планувати свою діяльність; універсальна здатність успішно вирішувати проблеми, що виникають у процесі діяльності; грамотне використання різних засобів масової інформації; навички роботи з комп'ютером тощо); комунікативні (володіння рідною й іноземною мовами в письмовій та усній формах; ораторська майстерність тощо);

компетенції формулювати судження (навички критичного мислення; здатність формулювати багатовимірні судження про власну продуктивність та продуктивність діяльності інших людей тощо) [3].

У 2002 р. учасниками вказаного проекту за результатами його виконання було підготовлено стратегічний звіт, який містив ґрунтовні висновки та рекомендації щодо реалізації компетентнісного підходу. Цей звіт включав також докладний опис ключових компетенцій. Зокрема, експертами було виділено три категорії (групи) цих компетенцій: здатність діяти автономно; спроможність діяти інтерактивно; здатність діяти в соціально гетерогенних групах. У вказаному звіті також зазначено, що універсальність та стандартизація не усувають різноманітності змісту ключових компетенцій. Адже три визначені категорії (групи) цих компетенцій розбудовані на достатньо загальному, абстрактному рівні з тим, щоб їх зміст потім можна було конкретизувати для різних країн та соціальних груп населення. Крім того, у документі визнається, що специфіка й відносна важливість цих компетенцій можуть змінюватися в залежності від соціально-економічних і культурних чинників [2].

Як установлено в дослідженні, А. Хуторський запропонував такий список ключових компетенцій: ціннісно-сміслова (пов'язана з ціннісними орієнтирами учня); загальнокультурна (обізнаність у сфері культури, знання духовно-моральних основ життя людини); навчально-пізнавальна компетентність (знання й уміння організації, цілепокладання, планування, генерації ідей тощо); інформаційна (уміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію тощо); комунікативна компетентність (знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими й окремими людьми та подіями тощо); соціально-трудова (знання й досвід у сфері громадянсько-суспільної діяльності, сімейних стосунків та обов'язків); компетенція особистісного самовдосконалення (засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки) [5]. До цього списку О. Овчарук додає ще такі ключові компетенції: здоров'язберігаюча (спрямована на збереження здоров'я людини); громадянська (орієнтація та участь у суспільно-політичному житті); підприємницька (здатність співвідносити власні економічні інтереси та наявні ресурси) [4].

Отже, під час проведення наукового пошуку встановлено, що зарубіжними й вітчизняними науковцями пропонуються різні точки зору стосовно складу та змісту цих компетенцій. Варто відзначити, що в умовах інтеграції України в європейський освітній простір вітчизняними науковцями важливо враховувати теоретичні та практичні доробки з цього питання зарубіжних фахівців. Водночас під час визначення складу цих компетенцій необхідно спиратися на результати всебічного аналізу історичних, культурних та економічних особливостей сучасного розвитку держави, урахувати її актуальні потреби. А в ситуації зміни цих потреб мають своєчасно змінюватися і підходи вітчизняних педагогів щодо структури та змісту ключових компетенцій. На підставі викладеного вище зроблено також висновок про те, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства необхідно забезпечити оволодіння школярами такими ключовими компетенціями: ціннісно-сміслова, навчально-пізнавальна, інформаційно-герменевтична, комунікативно-організаційна, соціально-трудова, здоров'язбережувальна.

Список використаних джерел

1. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – 1974. – Jg. 7, H. 1. – S. 36-43.
2. Rychen D. C. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society / D. C. Rychen. – Göttingen : Hogrefe and Huber Publishers. – 2003. – 206 p.
3. Weinert F. E. Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies : Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) / F. E. Weinert. – Neuchatel : DeSeCo, 1999. – 35 p.
4. Овчарук О. В. Особливості запровадження компетентнісного підходу : досвід України та країн Європи / О. В. Овчарук // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. – Херсон : Херсонський державний університет, 2009. – Вип. 4. – С. 218-225.
5. Хуторський А. Ключові освітні компетентності / А. Хуторський. – Режим доступа : <http://osvita.ua/school/method/2340>.

УДК 371

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

І. М. Трубавіна, м. Харків

Автор розкриває ступінь розробленості проблеми гендерного виховання в сучасній педагогічній науці, вплив факторів розвитку особистості на формування гендерної культури молоді, етапи, форми, методи та очікувані результати її формування в сучасній школі.

Ключові слова: гендерна культура, гендерне виховання, гендерні стереотипи, етапи гендерного виховання, форми та методи гендерного виховання

The article depicts the level of development of the problem of gender education in modern pedagogical science, the influence of personality development factors on the formation of the youth's gender culture, the stages, forms, methods and expected results of formation of it in the modern school.

Key words: gender culture, gender education, gender stereotypes, stages of gender education, forms and methods of gender education.

Виховання, соціалізація, розвиток особистості відбуваються під впливом різних чинників. Відзначимо, що у підлітковому віці надзвичайно великою є критичність дитини до батьків і дорослих, є прагнення до спілкування з однолітками, бажання довести всім свою дорослість, великою є небезпека засвоєння негативних моделей поведінки, зокрема, щодо гендерної нерівності на основі гендерних стереотипів, які масово тиражуються в підліткових групах за інтересами, ЗМІ, інтернеті, кліпах, у той час як моделі поведінки на засадах гендерної рівності не є предметом педагогічних досліджень і розповсюдження в макро- та мікросередовищі. До того ж не всі сім'ї здійснюють виховання дітей в умовах гендерної рівності в родині, що призводить до відтворення гендерних стереотипів у родині в силу незнання батьками засад поведінки на основі гендерної рівності. У такій ситуації батькам і педагогам повинна допомогти педагогічна теорія.

У сучасних дослідженнях визначено [2], що основним механізмом створення національного суб'єкта є система національної маскулінності, гендер легітимізує конструювання та реконструювання національного суб'єкта. У зв'язку з цим система національної маскулінності визначається відношеннями гегемонії, субординації, співучасті та маргіналізації, а конструювання українського національного суб'єкта відбувається в контексті конкуренції системи радянської маскулінності, «нової» національної маскулінності та транснаціональної маскулінності, кожна з яких намагається компенсувати радянську/колоніальну травму українського національного суб'єкта. Установлено [4], що в українському суспільстві існує гібридна модель гендерної соціалізації, яка характеризується поєднанням традиційних і модерних гендерних ролей, норм поведінки, стереотипів, уявлень щодо маскулінності/фемінності. Ю. Стребкова [6] також підкреслює, що патріархат є типом організації гендерної системи українського суспільства. Отже, до рівних можливостей ще далеко в суспільній ідеології. Це доводить і дослідження О. Стрельник [7], яка довела гендерну нерівність жінки в сучасному українському суспільстві, визначила гендерну нерівність як розходження статусних позицій жінок та чоловіків у різних сферах життєдіяльності суспільства, зумовлене впливом гендерного фактора на можливості формування їх соціального потенціалу [3], вплив і специфіку статеворольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді [1], тенденцію обмеження доступу жінок до процесу розробки й ухвалення рішень у державному секторі, необхідність формування гендерного паритету в електоральних орієнтаціях громадян [8], на ефективну діяльність жінки-керівника внаслідок гендерних стереотипів у структурі рольового конфлікту [5]. Отже, що макросередовище впливає на свідомість і поведінку жінки і чоловіка через гендерні стереотипи, що призводить до нерівності жінок в усіх сферах життя, панування патріархату, оновленню змісту існуючих ролей чоловіка та жінки України в контексті трансформації нашого суспільства при збереженні стереотипів.

На основі викладеного відзначимо панування гендерних стереотипів у суспільстві як традиції, яка не ламається і на якій виховується молоде покоління. Важливо залучати до перетворень у державі не тільки хлопців, а й дівчат, у той час як дослідження доводять маскулінність участі в суспільному житті. Це провокує аналогічну поведінку в мікросередовищі, де одні приймають рішення за всіх, а інші повинні підкорюватися. Що може змінити цю ситуацію в суспільстві і вихованні молоді, особливо підлітків? На нашу думку, цьому сприятиме цілеспрямована робота з гендерного виховання з підлітками в шкільному середовищі, в якому діти проводять найбільше часу. Саме підлітки є основною цільовою групою педагогічного впливу в цьому питанні, оскільки молодші школярі зайняті набуттям досвіду пізнавальної діяльності, а старшокласники починають цікавитися профорієнтацією, реалізують свої погляди в реальних стосунках.

Педагогам можна запропонувати здійснювати поетапне формування гендерної культури підлітків з метою подолання впливу гендерних стереотипів суспільства і формування моделі поведінки на основі гендерної рівності:

1 етап – формування свідомості підлітків для розвінчання гендерних стереотипів суспільства, формування до них негативного ставлення, ознайомлення з правами жінок і чоловіків у контексті людських прав. Методами роботи є

переконавання, інформування, приклад, навіювання. Формами виховної роботи є гра, бесіда, розповідь, перегляд та аналіз кінофільмів, дискусії, диспути, застосування експертних оцінок, зустрічі із соціальними працівниками, дільничими інспекторами міліції, читання інтерв'ю жертв, екскурсії в центр матері та дитини, знайомство з порядком проходження і змістом корекційних програм для насильників у сім'ї тощо. Результат – формування уявлення про модель поведінки на основі гендерної рівності.

2 етап – формування досвіду поведінки на засадах гендерної рівності через доручення, аналіз ситуацій, створення виховних ситуацій, привчання, вимоги, вправи в різних формах. Формами роботи буде будь-яка практична діяльність, яка залучає до дій на основі сформованих уявлень: гра, квест, участь в інформаційних кампаніях типу «16 днів проти насильства», допомога жертвам насильства дією (на запрошення соціальних працівників), дні гендерної рівності, організація спільного дозвілля дітей та свят у контексті гендерно-чутливої поведінки тощо. Результат – звичка враховувати гендерну рівність на побутовому рівні, вміння розпізнати нерівність і стереотипи та протистояти їм, вміння сказати «ні» тощо.

3 етап – стимулювання і корекція досвіду поведінки на основі гендерної рівності. Методи виховання – стимулювання і корекція поведінки через змагання, конкурси (містер і міс школи), покарання в різній формі, які повинні бути усвідомленими, вимоги тощо.

4 етап – стимулювання до самовиховання може бути реалізованим через показ методів самоаналізу і самооцінки в контексті гендерної рівності, постановки цілей, самопланування, самонаказу, самоконтролю, розкритті можливостей для індивідуальної корекції поведінки (тренінгові центри, робота психологів, літні табори, семінари і конференції тощо). Результат – вміння розвивати себе в цьому напрямку і самовиховання в бажаному аспекті.

Список використаних джерел

1. Долгих Л. М. Вплив статево-рольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. М. Долгих. – К., 2007. – 14 с.
2. Коновалов Д. О. Гендер і національний суб'єкт : конструювання маскулінності в контексті пострадянської України : автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.04 / Д. О. Коновалов. – Х., 2005. – 22 с.
3. Кулачек О. І. Гендерна паритетність у державному управлінні : становлення та тенденції розвитку в Україні : автореф. дис... канд. наук з держ. управління : 25.00.01 / О. І. Кулачек. – К., 2003. – 20 с.
4. Новицька В. П. Гендерна соціалізація : соціологічні концепції та практики : автореф. дис... канд. соціол. наук : 22.00.01 / В. П. Новицька. – К., 2010. – 15 с.
5. Пампуха Л. О. Гендерні стереотипи в структурі рольового конфлікту жінки-керівника : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. О. Пампуха. – К., 2006. – 20 с.
6. Стребкова Ю. В. Гендерна компонента сучасного українського суспільства (соціально-філософський аспект) : автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Ю. В. Стребкова. – К., 2007. – 20 с.
7. Стрельник О. О. Гендерна нерівність та соціальний статус жінки в сучасному українському суспільстві : автореф. дис... канд. соціол. наук : 22.00.01 / О. О. Стрельник. – Х., 2003. – 20 с.
8. Цікул І. В. Гендерні аспекти формування паритетної демократії в Україні : автореф. дис... канд. політ. наук : 23.00.02 / І. В. Цікул. – Чернівці, 2009. – 20 с.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В АДАПТИВНІЙ ШКОЛІ**О. О. Чепурна, м. Харків**

На основі аналізу наукової літератури у тезах розкрито сутність понять «адаптація», «адаптивне навчання», «адаптивна школа». Підкреслюється, що застосування адаптивного навчання дозволяє більш повно здійснити індивідуальний підхід до кожного учня, безперервно контролювати його навчальну діяльність та допомагає працювати дитині з максимальною працездатністю. Автор виділяє особливості організації навчального процесу в адаптивній школі, які впливають на розвиток здібностей особистості на основі врахування її вікових можливостей та внутрішніх ресурсів.

Ключові слова: адаптація, навчання, учень, школа, індивідуальний підхід, пристосування.

Based on the analysis of scientific literature, the author of the article reveals the essence of the concepts of “adaptation”, “adaptive learning”, “adaptive school”. It has been emphasized that the use of adaptive learning makes it possible to fully implement an individual approach to each student, continuously monitoring his training activities and helping him to work at maximum working capacity. The author reveals the peculiarities of organization of educational process at adaptive school, as they influence the development of individual abilities by taking into account student's age features and internal capacity.

Key words: adaptation, learning, student, school, individual approach, adaptation.

Підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу – одне з основних завдань, що постає нині перед загальною середньою освітою. Отже, основним критерієм якісного аналізу діяльності вчителя мають бути реальні результати навчального процесу, ступінь глибини і міцності засвоєння учнями навчального матеріалу. Здійснити таку організацію навчального процесу можливо шляхом навчання в адаптивній школі. Очевидно, що для розкриття сутності дефініції «адаптивна школа» важливо спочатку визначитись із понятійним апаратом таких термінів, як «адаптація», «адаптивне навчання». У контексті цього відзначимо, що в науковому полі термін «адаптація» однозначно не визначено. Дамо визначення даного поняття «адаптація»: пристосування як вид взаємодії особистості з соціальним середовищем, у ході якої узгоджуються вимоги й очікування його учасників [7, с. 12]; пристосування будови і функцій організму до умов існування [1, с. 21]; пристосування систем, що само організуються, до умов середовища, які змінюються [6, с. 7-8]; пристосування організмів до умов навколишнього середовища [4, с. 15].

Спільним для всіх зазначених визначень поняття «адаптація» у словниках є термін «пристосування». Виявляється тенденція до зростання вживаного поняття «адаптація», що пояснюється посиленою взаємодією наук, розвитком міждисциплінарних зв'язків. Під терміном «адаптація» в навчанні ми розуміємо складний динамічний процес, що приводить до узгодження керуючої діяльності вчителя з керованою і самокерованою навчальною діяльністю учня. Узгодженість даної взаємодії досягається завдяки: психолого-педагогічній діагностиці розвитку особистості учня; керуючим впливам вчителя, який пристосовує навчальний процес

до індивідуально-типологічних особливостей учнів; високим ступенем саморегуляції учня з опорою на рефлексію своєї навчальної діяльності.

Поняття «адаптація» також не оминається увагою вчених. Так, за Ж. Піаже, адаптація – проблема взаємовідносин суб'єкта, який пізнає, і доступного для пізнання об'єкта. Учений виходить з нерозривної єдності суб'єкта та об'єкта. Розвиток пізнання веде до того, що знання суб'єкта про об'єкт стають все більш інваріантними у відношенні до мінливих умов досвіду, до зміни позиції суб'єкта щодо об'єкта, рівновага в їх взаємодії виступає як акт адаптації [5, с. 65]. Адаптація процесу навчання до процесу засвоєння як основа цілеспрямованого підвищення ефективності навчального процесу – це досвід, що здатний у сучасних умовах задовольнити виявлені актуальні потреби практики.

Термін «адаптивне навчання» був введений англійським ученим Г. Паском у 60-х роках XX століття. За Г. Паском, адаптивне навчання – це навчання, хід якого оперативно підлаштовується до індивідуальних особливостей учнів, процесу засвоєння ними навчального матеріалу [3].

Виникнення адаптивного навчання обумовлено необхідністю вирішення важливих педагогічних завдань: упорядкування змісту освіти, глибока індивідуалізація навчання з найбільш повним урахуванням психологічних механізмів навчання, підвищення загальної ефективності навчання з опорою на закономірності управління та використання навчальних програм.

На наш погляд, адаптивне навчання – це насамперед навчання, що дає більш повно здійснити під час навчально-виховного процесу індивідуальний підхід до кожного учня, урахувати його індивідуальні особливості та контролювати навчальну діяльність. Разом з тим, адаптивне навчання пред'являє багато вимог до організації, змісту, методики навчально-виховного процесу, а саме: використання більш досконалих технологій викладання, які передбачають інші умови організації навчального процесу, забезпечують більш повне задоволення пізнавальних потреб учнів та всебічне врахування їхніх інтересів, нахилів і здібностей; зміну способів взаємодії педагогічного працівника з учнем: переорієнтація з навчально-дисциплінарної на особистісну модель, відсутність примусу в навчанні; діагностику рівня засвоєння знань і навичок; психологічну діагностику рівня актуального розвитку дитини; суттєве збільшення часу самостійної роботи на уроці.

На основі адаптивного навчання створюється адаптивна школа. Адаптивна школа, за Є. Ямбургом, – це школа зі змішаним контингентом учнів, де навчаються обдаровані і звичайні діти, а також ті, які потребують корекційно-розвивального навчання. Така школа намагається з однієї сторони, максимально адаптуватися до учнів з їх індивідуальними особливостями, з іншої – по можливості реагувати на соціокультурні зміни в середовищі. Головним підсумком такої двосторонньої діяльності школи є адаптація дітей та юнацтва до життя, що швидко змінюється [8, с. 5]. В освітньому процесі адаптивної школи реалізується державний стандарт, використовуються як традиційні, так і інноваційні програми, методики і технології, зокрема інформаційні технології та основи економіки з виходом в реальні проекти. Має місце різноманітна спільна й індивідуальна позаурочна діяльність: театралізація, навчання гри на музичних інструментах, охорона і зміцнення здоров'я

дітей (фізіотерапевтичний кабінет, басейни, обладнана спортивна зала); різноманітні гуртки, секції (догляд за тваринами, заняття кінним спортом тощо). Основними напрямками роботи є: вироблення загальної аксіології адаптивної школи, що забезпечує її ідейну цілісність; оновлення змісту освіти з урахуванням неоднорідного складу учнів; сучасні педагогічні технології як фактор формування освітнього простору; різнорівневе і диференційоване навчання; реалізація диференційованого підходу до учнів на основі комплексного медико-психолого-дефектологічного і педагогічного аналізу при скоординованих зусиллях фахівців різних галузей.

Адаптивна школа розглядається Т. Шамовою як школа, що створює можливості для самореалізації особистості учня і побудована на основі системного, синергетичного і діалогічного підходів. Учена виділяє п'ять функцій адаптивної школи: орієнтовна, корекційна, реабілітаційна, стимулююча і попереджуюча труднощі. Зазначені функції реалізуються через цілісний навчальний процес, гуманітарно-культурологічний підхід, через реалізацію ідеї творчого розвитку і рефлексійного управління [2, с. 7-8].

Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що головними особливостями адаптивної школи є її відкритість, складність, динамічність і автономність. Визначальна ознака адаптивної школи – розвиток здібностей особистості до самовдосконалення на основі врахування її вікових особливостей та можливостей.

Список використаних джерел

1. Большой словарь иностранных слов / Составитель А.Ю. Москвин. – М : ЗАО Центрполиграф, 2006. – 816 с.
2. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. П. Капустин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 216 с.
3. Паск Г. Адаптивные системы обучения / Г. Паск. – М., 1969. – 453 с.
4. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: «Педагогічна думка», 2001. – 514 с.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже – М., 1969. – 659 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / За редакцією В. В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Под редакцией Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеевой, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – М., 1983. – 840 с.
8. Ямбург Е. Я. Школа для всех : Адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация / Е. Я. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 351 с.

СЕКЦІЯ IV СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

УДК [159.923.37 – 057.87 : 159.964.2] : 165.742

ГУМАНІСТИЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПСИХОАНАЛІЗ І МИСТЕЦТВО

О. В. Костікова, м. Харків

У тезах підкреслено актуальність проблеми наукового дослідження гуманності особистості в світлі сучасних соціальних, психолого-педагогічних тенденцій. Розглянуто психокорекційна універсальність мистецтва в контексті сюрреалістичного напрямку з психоаналітичними і філософськими акцентами. Позначено конструктивність імплементації міждисциплінарної системи «психоаналіз – мистецтво – виховання» в освітній простір вищої школи, з метою розвиваючого ефекту при актуалізації гуманності у студентів.

Ключові слова: особистість, гуманність, студенти, розвиток, освіта, виховання, психоаналіз, підсвідомість, мистецтво, сюрреалізм.

The relevance of the researched problem of person's humanity in the light of contemporary social, pedagogical and psychological trends has been underlined in the article. Psychocorrectional universality of art in the context of surrealist direction with psychoanalytic and philosophical accents has been analyzed. The constructiveness of implementation of interdisciplinary system "psychoanalysis – art – education" in educational space of higher school, for the purpose of developing effect when actualizing students' humanity, has been revealed.

Key words: person, humanity, students, development, education, upbringing, psychoanalysis, subconsciousness, art, surrealism.

Актуальність проблеми виховання гуманності в освітньому процесі у молоді XXI століття продиктована соціальними проблемами цивілізації, ідеями мультикультуралізму, характерними для сучасного суспільства планети. Перш за все, «людство», як підкреслює Т. А. Андрєєва, – «термін, що позначає загальний соціальний взаємозв'язок людей» [1]. При цьому, у всесвітньо-цивільній ретроспективі, особливою соціальною активністю і мобільністю зарекомендувала себе – студентська молодь. Студентство - як соціальний ресурс майбутніх досягнень, частина громадянського суспільства, яка відображає психологічну атмосферу гуманності держави та вимагає уваги теоретиків і практиків сфери освіти у спектрі проблеми актуалізації особистісної гуманності. У ракурсі конструктивної психопрофілактики і психокорекції, стабілізації психічного здоров'я особистості, в українсько-європейському культурно-науковому просторі виділяється результативність психоаналітичних практик. Сприятливий вплив на психіку людини, нівелювання деструктивних особистісних тенденцій детермінує і мистецтво. Міждисциплінарна система «психоаналіз – мистецтво – виховання»

може бути прогресивним ресурсом у вирішенні науково-дослідної, освітньої проблеми виховання гуманності у студентському віці.

В контексті наших наукових інтересів необхідно розглянути деякі особливості системи «психоаналіз – мистецтво» з філософськими аспектами. Психоаналітичні та мистецтвознавчі факти свідчать про вплив психоаналізу на становлення певних напрямів у мистецтві[3]. За певної філософської версії[2] теоретичною передумовою сюрреалізму є творчість І. Канта. Саме «кантіанське бачення» в мистецтві «безцільної доцільності» асоціюється у автора з головною естетичною, світоглядною ідеєю сюрреалізму – «виходу за межі своєї свідомості, досягнення того, що знаходиться над реальністю...». Е. В. Андрієнко[2] вказує, що в наукових роботах присвячених сюрреалізму в основному приведена паралель з психоаналізом, але приходить до висновку, що сюрреалістичні тенденції виникли значно раніше і зобов'язані натхненням філософії І. Канта.

Існують відомості[3], що сюрреалістичного напрямку на початку XX століття детерміновано психоаналітичною концепцією. Вчені зауважують, що психоаналіз вплинув на формування естетико-теоретичної програми і реалізацію творчої практики сюрреалізму. Наводяться позитивні коментарі засновника психоаналізу З. Фрейда, щодо творчості сюрреалістів того періоду. На думку Л. Т. Левчук[3, с. 208]: «сюрреалізм – це своєрідна художня ілюстрація психоаналізу», так як сюрреалісти солідарні з ідеями З. Фрейда про глобальне значення підсвідомих процесів для активності, життєдіяльності особистості і нескінченних можливостей підсвідомості для творчості у мистецтві. В спектрі нашої проблеми дослідження доцільно підкреслити прагнення художників сюрреалістичної стилістики. Наприклад, більшість сюрреалістів схильні ігнорувати відтворення показників реального часу: в художніх сюжетах зображений циферблат, що не відображає динаміки часу. Дослідники [3] гадають, що в подібній символічній формі художники позначають загальнолюдську філософію мистецтва. Ідеї сюрреалізму: «естетична революція, ... духовне піднесення ...» [2], сюрреалістичне мистецтво – поза часом, поза соціальних протиріч, політичної полеміки та економічних умов, глобально сприяє демократії і прогресу суспільства [3]. Хоча, існує сучасна філософська думка (апелюючи до авторитету І. Канта) [1, с.41], що соціальні проблеми цивілізації, які мають принципове значення для благополуччя людства, можуть стати «основою об'єднання людей...», «(за І. Кантом – антагонізми) – необхідна умова гуманної взаємодії, пошуку згоди...».

Представники сюрреалізму, з гуманістичним світоглядом – «людина з планети Земля» [3], прагнули до творчої реалізації форм мистецтва максимально доступних для загального розуміння. Пропагуючи ідеї рівноправності і прогресу, універсальність мистецтва у вирішенні складних життєвих ситуацій, сюрреалісти декларували – «культурний інтернаціоналізм». Декларації представників сюрреалістичного напрямку в мистецтві знаходять відображення в актуальних мультикультурних тенденціях теперішнього часу, співвідносяться з філософськими трактуваннями: «культури як особливого способу буття людини», «естетичного досвіду і повсякденності», «естетизації навоколишнього простору...» (Ю.Ю.Кобзева, 2015р.). У відповідності з прогресивними цілями навчально-виховного процесу, вважаємо можливим вербалізувати ідею, що в психолого-педагогічному впливі

сучасної вищої школи є сенс керуватися мультикультурними концептами сюрреалістів, філософськими настановами «естетизації» з конструктивними аспектами психоаналізу. При значній інтелектуалізації навчального процесу ВНЗ, важливо пам'ятати про психопрофілактику перенапруги і стресів від форм навчального контролю, про зміцнення та збереження психічного здоров'я особистості, а також про формування у студентів «корисної звички», навіть на рівні рефлексу: бути як інтелектуалами, так і гуманними, і естетними; культивувати розум, доброту і естетику – всередині себе і сприяти естетиці та інтелектуальній атмосфері гуманності – навколо себе. Створювати імідж майбутнього вчителя – гуманного, професійного і естетного ерудита! У даному контексті вважаємо за необхідне привести вислів І. Гончарова: «Велика любов нерозлучна з глибоким розумом; широта розуму дорівнює глибині серця. Тому крайніх вершин гуманності досягають великі серця, вони ж – великі уми.».

Психолого-педагогічний вплив у сфері вищої освіти має бути спрямованим як на розвиток інтелекту, спеціальних здібностей, оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, так і на актуалізацію естетичних і моральних почуттів, гуманності у молоді. Теоретично обґрунтовану ефективність системи «психоаналіз – мистецтво – виховання» доцільно, в перспективі, апробувати емпіричними засобами для з'ясування ступеня результативності. В якості інтегративної моделі, симбіозу концепції психоаналізу з ресурсами мистецтва, конструктивно розглядати – арт-терапію із «сюрреалістичними» завданнями. Використання завдань арт-терапії в навчально-виховному процесі психолого-педагогічних дисциплін, в роботі психологічної служби ВНЗ, на наш погляд, закономірно позитивно позначиться на розвитку гуманності особистості та психічному здоров'ю студентів.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.А. Идея общечеловеческого единства в философии И. Канта / Т.А. Андреева // «Освіта і доля нації». І. Кант та Г. Сковорода: уявний діалог у сучасних соціокультурних контекстах: Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 вересня 2014 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2014. – 283 с. – С. 39-41.
2. Андриенко Е.В. И. Кант и сюрреализм: глубинные философские переплетения / Е.В. Андриенко // «Освіта і доля нації». І. Кант та Г. Сковорода: уявний діалог у сучасних соціокультурних контекстах : матеріали XV Міжнар. науково-практичної конференції (26-27 вересня 2014 р.). – Харків: ХНПУ, 2014. – 283 с. – С. 41-44.
3. Левчук Л.Т. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика: Навч. посібник / Л.Т. Левчук // – К.: Либідь, 2002. – 255 с.

УДК 159.9:37.015.31

БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД У ДОСЛІДЖЕННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**О. Є. Малихіна, м. Харків**

Тези присвячена особливостям використання біографічного методу при вивченні життєвого шляху творчої особистості. Розглядаються історія виникнення біографічного методу та основні підходи до біографічних досліджень у психології. Розкриваються особливості, переваги та недоліки методу, окреслено деякі принципи біографічного дослідження закономірностей розвитку та становлення творчої особистості.

Ключові слова: біографічний метод, життєвий шлях, творчі здібності, творча особистість, психобіографія, принципи біографічного дослідження.

The article depicts the peculiarities of use of the biographical method in the study of creative personality's way of life. The history of emergence of the biographical method and the main approaches to the biographical researches in psychology have been revealed. The peculiarities, advantages and disadvantages of the method have been characterized. Some principles of the biographical method in the study of patterns of creative personality's development have been outlined.

Key words: biographical method, way of life, creative abilities, creative personality, psychobiography, principles of biographical method.

Сучасне суспільство, що характеризується стрімкими змінами у технічній, соціальній та гуманітарній сферах, висуває нові, підвищені вимоги до творчого потенціалу особистості. У зв'язку з цим у психологічній науці особливої актуальності набувають біографічні дослідження, спрямовані на вивчення життєвого шляху людей, які вже досягли певних успіхів у науковій, або мистецькій діяльності, що надають можливості виявити деякі закономірності в розвитку та становленні творчої особистості.

Біографічний метод у психології – це спосіб дослідження життєвого шляху особистості. Його використання передбачає отримання інформації за допомогою автобіографічних методик (опитувальники, інтерв'ю, тести, спонтанні або провоковані автобіографії), свідчення очевидців (спогади близьких людей та сучасників), вивчення продуктів діяльності (контент-аналіз щоденників, листів). Біографічний метод виникає в історичних науках, в межах джерелознавства, що розробляє прийоми наукового аналізу джерел, включаючи біографічні документи, але зараз використовується багатьма науками. Так, у психології біографічний метод вперше був використаний наприкінці XVIII ст. Д. Тідеманом у дослідженні душевних здібностей дитини і до початку XX століття не отримав серйозного методологічного обґрунтування, оскільки не надавалося значення таким характеристикам, як репрезентативність, надійність та валідність. Науковою розробкою методу займалася Ш. Бюлер, яка виконала перше комплексне біографічне дослідження, що охоплює всі вікові етапи та сфери життя людини. У вітчизняній психології до біографічного методу вперше звернувся М. О. Рибніков, підкреслюючи його суттєву роль у розумінні загального потенціалу особистості.

У психології, спираючись на погляди В. Климчука та Я. Мойсієнко [2], Г. Ю. Мошкової [5], можна виокремити три підходи до біографічних досліджень.

Перший підхід характеризується тим, що біографічний метод виступає як принцип аналізу особистості. Він ґрунтується на уявленні про те, що особистість є продуктом історії свого життя. В межах даного підходу можна виокремити дві групи досліджень: перша реалізована у психоаналізі, в якому особистість розглядається як результат психологічно значимих подій, що відбувалися у дитинстві (З. Фройд, Е. Еріксон). Наслідком їх досліджень є виникнення такого напрямку як психобіографія - аналіз біографії та особистості у жанрі життєпису, в якому приділяється особливі уваги психологічним факторам життя та творчості конкретних осіб. У другій групі досліджень (Б. Г. Ананьєв, О. Ю. Коржова, Н. А. Логінова) особистість розглядається не тільки як продукт своєї біографії, але і як її суб'єкт, активний творець.

В межах другого підходу біографічний метод розглядається як техніка дослідження, що передбачає використання біографічних матеріалів для різноманітних цілей: збір феноменологічних даних, вивчення розумового життя дорослих, складання різних типологій, ілюстрування теоретичних положень психології тощо. У такому розумінні біографічний метод наближується до просопографії – методу створення колективних біографій. Даний підхід представлений дослідженнями І. І. Дорожко, В. Л. Дранкова, О. І. Кульчицької, В. О. Моляко та інших.

У третьому підході біографічний метод виступає в якості джерела інформації про психологічні особливості та передбачає отримання потрібних даних з наявних біографічних довідників. Використання такого роду досліджень обумовлено необхідністю отримати статистичні дані, виявити закономірності. Даний підхід реалізований у працях М. М. Зощенко, К. Кокс і Л. Термена, М. Я. Перна та інших.

Аналіз психологічних досліджень Н. А. Грищенко [1], Н. А. Логінової [3] дозволяє сформулювати особливості даного методу:

- Зв'язок з історичними науками. Біографічний метод є історичним за походженням, оскільки він запозичений з історичних наук, та за змістом через зверненість до минулого, опосередкованість джерелами, прагнення до повноти реконструювання минулого. Основною одиницею біографічного аналізу як і у історичних науках, так і у психології є подія.

- Зв'язок із генетичними методами. Біографічне дослідження через ретроспективність наближується до лонгітюдного (розподіленого у часі) та в деяких випадках може його замінювати.

- «Природний» характер - факти життєвого шляху не можна відтворити у лабораторних умовах, їх можна тільки реконструювати. Біограф не втручається у хід подій, а розглядає біографічні факти в якості життєвих показників особистісних структур.

- Синтетичний, описовий характер методу. Біографічний метод, оперуючи подіями, вчинками, обставинами, спрямований на цілісне вивчення індивідуальності конкретної особистості.

- Високий рівень суб'єктивності. У щоденниках, мемуарах, листах найчастіше відображені глибоко особисті переживання людини, інтерпретація яких залежить від особливостей особистості дослідника.

Суттєвою перевагою біографічного методу є його синтетичний характер, оскільки людина розглядається як особистість і як суб'єкт діяльності, а недоліками - трудомісткість, описовість, суб'єктивні перекручення, неможливість, або обмеженість застосування кількісних методів аналізу даних.

Важливим аспектом застосування біографічних досліджень у вивченні творчої особистості є наявність методологічних принципів побудови системи біографії. Деякі принципи аналізу творчої особистості, що враховують вивчення «внутрішніх» здібностей та факторів «зовнішньої» біографії – оточення, особливостей виховання, навчання, запропоновані В. О. Моляко [4]: передумовою вивчення видатної особистості є констатація її обдарованості, виражена у наявності значних творів в тій чи іншій сфері діяльності; виявлення у житті творчої особистості важливих та значущих періодів та подальше встановлення зв'язків між ними та результатами діяльності; вивчення умов мікро- та макросередовища творчої особистості та визначення їх впливу на творчу діяльність; визначення творчого «кредо» (плани, стратегії) науковця, митця як результат його мислительних пошуків, моральної та естетичної оцінки світу, оточення - того, що можна вважати стратегією творчості в цілому, незалежно від того, наскільки усвідомлював її сам творець і наскільки вона була очевидною для інших; вивчення індивідуального стилю творчої діяльності – його джерел, розвитку, форм та особливостей прояву, реагування на різноманітні ускладнюючі умови, бар'єри, перешкоди, що впливають на розвиток задуму; встановлення впливу творчості досліджуваної людини на оточення (на певну сферу творчості, культуру, сучасників та нащадків тощо).

Таким чином, біографічний метод як спосіб реконструювання життєвого шляху творчої особистості дає можливість наблизитися до розуміння закономірностей та механізмів формування творчої індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Грищенко Н. А. Исследование личности биографическим методом / Н. А. Грищенко // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева - СПб.: Питер. - 2003. – С. 324-326.
2. Климчук В., Мойсієнко Я. Життєвий шлях творчої особистості: принципи біографічного дослідження / В. Климчук, Я. Мойсієнко // Соціальна психологія. – 2007. - №6. – С.32-44.
3. Логинова Н. А. Биографический метод в свете идей Б. Г. Ананьева / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 1986. – №5. - С. 104-112.
4. Моляко В. О. Творчість і особистість / В. О. Моляко // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 259-269.
5. Мошкова Г. Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого / Г. Ю. Мошкова // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 131-142.

УДК 378.22:376.37

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАННЯ ВПЛИВУ СІЛЬСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЦЕСИ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Г. М. Мицик, м. Харків

У тезах звертається увага на незадовільний стан організації надання логопедичної допомоги на рівні дошкільних закладів в умовах села та необхідність їх забезпечення відповідними педагогічними кадрами. Встановлено, що обмежені можливості здійснення корекційно-виховної роботи в умовах сільської місцевості вкрай негативно впливають на дітей, а звідси і на їх готовність до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: порушення мовлення, батьки дітей дошкільного віку, дошкільні навчальні заклади, логопедична допомога, сільська місцевість.

The article depicts the unsatisfactory state of providing speech therapy services at preschools in rural areas and the necessity to provide preschools with adequate teaching staff. It has been noted that the limited opportunities of realization of correctional and educational work in rural areas influence children badly, and hence they influence badly their willingness to learn at secondary schools.

Key words: speech disorders, parents of preschoolers, preschools, speech therapy, rural areas.

В соціалізації особистості важливе значення надається спілкуванню як засобу передачі соціальних і особистісних цінностей. Його різноманіття, позитивна спрямованість сприяє високій соціалізації індивіда, стимулює його духовне збагачення. Спілкування здійснюється через безліч каналів і має різний прояв. Найбільш інтенсивно воно здійснюється в мікроколективах, в яких живе і діє певна особа і де формуються його інтереси та потреби [2, с. 71-72].

Сільське середовище, в якому знаходиться дитина, – це не стільки довкілля, яке її оточує, скільки характер виховання, інтереси та установки дорослих, які у своїй сукупності створюють своєрідний мікроклімат, під впливом якого формуються її особистісні якості. Умови життєдіяльності сільського населення в будь-якому випадку знайдуть своє відображення у вихованому процесі дитини, її соціалізації.

Значна кількість наукових праць, з одного боку, засвідчує достатність уваги до питань розвитку особистості дитини під впливом сільського середовища (В. А. Артемов, А. Д. Іванов, В. В. Савіна), її соціалізації та виховання в ньому (М. П. Гур'янова, О. М. Коберник, В. Г. Кузь та ін.). З іншого – фактичну її відсутність до проблем соціалізації в умовах села дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку загалом, і з вадами мови зокрема.

Соціокультурне середовище сільської дитини має свої особливості і відрізняється від середовища дитини, яка мешкає в місті. Характерним для останнього є досить велика соціальна мобільність, більш комфортні умови побуту, переваги економічного та соціального характеру; різноманітна і досить розвинена система освітніх установ, зокрема спеціальних дошкільних та загальноосвітніх шкільних закладів для дітей з особливим потребами; широкі можливості вибору

закладів дозвілля, побуту та культури. Чого не можна сказати про сільські населені пункти.

Суспільно-політичні та соціально-економічні процеси в державі в останні роки суттєво вплинули на рівень життя селянина, існуючу мережу соціально-побутових, культурно-просвітницьких, загальноосвітніх шкіл та дошкільних установ на селі. Знизився і виховний потенціал сільської сім'ї. Надмірна сконцентрованість на виконанні господарських функцій займає дуже багато часу у батьків, що перешкоджає організації правильного сімейного виховання дитини. Якщо така дитина ще й страждає певними недоліками фізичного розвитку, переживання за її правильний розвиток за таких обставин збільшується в рази. Батьки відіграють важливу, якщо не ключову, роль в навчанні та вихованні дітей з вадами психофізичного розвитку. Перш за все вони батьки з усіма правами і обов'язками, але вони також і джерело інформації, партнери при розробці та здійсненні корекційних програм за участю їх дітей [1, с. 113].

Наразі майже всі села, окрім тих що віддалені від великих міст, забезпечені доступом до всесвітньої інформаційної системи – Інтернет. Тому не можна виправдати педагогічну інертність батьків саме обмеженістю доступу до інформації. Припускаємо, що основною причиною педагогічної необізнаності є низький рівень їх мотивації. Звідси, неготовність батьків до здійснення корекційно-мовленнєвого виховання своєї дитини. Такий стан зумовлено як внутрішніми факторами: брак часу на виховання, небажання займатися своєю логопедичною освіченістю, несприйняття дефектів мовлення дитини та негативності їх впливу; так і зовнішніми: прогалини у логопедичній підготовці вихователів дитячих садків; неналежна пропаганда логопедичних знань серед батьків вчителями-логопедами; ігнорування мовленнєвих проблем у дитини на рівні дошкільного закладу.

Більшість батьків через низьку мотивацію до пізнання не мають достатньо глибоких уявлень про закономірності психофізичного розвитку дитини, не володіють елементарними знаннями з області спеціального навчання та виховання дітей з мовленнєвими патологіями, вони зовсім беззбройні перед проблемами, які виникають у їх дітей.

Істотну роль у соціалізації дитини дошкільного віку з вадами мови відіграють і дошкільні заклади, зокрема спеціалізовані. Цілком очевидним також є той факт, що діти з вадами у розвитку потребують організації спеціальних освітніх умов, тому поряд з проблемою територіальної віддаленості помешкання від дошкільних установ або ж їх відсутністю взагалі виникає ще одна, яка полягає в тому, що на сьогодні «структура мережі освітніх закладів у сільській місцевості не враховує ні освітніх, ні виховних, ні оздоровчих, ні культурних потреб сільських дітей» [3, с. 21]. Як наслідок – незадовільний стан організації надання логопедичної допомоги на рівні дошкільних закладів в умовах села.

До агентів впливу ми відносимо і самого логопеда. Однак відсутність при дошкільному закладі сільської місцевості вчителя-логопеда значно ускладнює можливість організації корекційно-виховної роботи. Вихователі масових садків не достатньо обізнані в характері такої роботи. А отже проблема потребує свого вирішення.

Аналіз проблем сільського середовища дав змогу стверджувати, що вплив всіх його агентів на розвиток дитини-логопата дошкільного віку має доволі суперечливий характер.

З одного боку, особливості організації життя на селі впливають на формування моральних якостей сільської дитини; можливість залучення та привчання до праці з самого раннього віку, дотримання народних традицій; життя у тісному зв'язку з природою, розміреність ритму життя та віддаленість від стресових ситуацій забезпечує дитині нормальний перебіг формування психічних процесів. З іншого, можна припустити, що соціально-економічні, демографічні, культурно-освітні та інформаційно-комунікативні особливості сільського середовища можуть стати несприятливими факторами, які провокують виникнення мовленнєвих патологій або ж їх проявів.

На сьогодні головною проблемою сільських мешканців є недостатність задоволення їх потреб. Відсутність тих чи інших інституцій певним чином відображаються і на підростаючому поколінні. Обмежені можливості здійснення корекційно-виховної роботи на селі вкрай негативно впливають на дітей, а звідси і на їх готовність до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Боднар В.Б. Залучення батьків до надання корекційної допомоги дітям з ТПМ в умовах класів інклюзивного навчання / В.Б. Боднар // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.В.Гаврилова. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2014. – С. 112-119.
2. Коновалова В.Е. Основы юридической психологии: Учебник / В.Е. Коновалова, В.Ю. Шепитько. – Х.: Одиссей, 2005. – 352 с.
3. Освіта в сільській місцевості : кризові тенденції та шляхи їх подолання. Науково-практичне видання / [автор-упор. Є.В. Красняков]. – К. : Парламентське вид-во, 2012. – 272 с.

УДК: 159.922

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

О. М. Третяк, м. Харків

У даній роботі розглянуті мотиваційні засади становлення фахівців у вищій освіті. Висвітлюються особливості студентського віку, мотивації до навчальної діяльності студентів, використання ігрових технологій у підвищенні рівня мотивації до навчання та зацікавленості до оволодіння майбутньою професією.

Ключові слова: мотивація, особистість, професіоналізм, розвиток, навчання, професійна діяльність, студентський вік.

The motivational bases of specialists' professional formation in higher school education have been revealed. The peculiarities of student age, motivation to students' educational activity, use of game technologies for increasing the level of motivation to learning and interest in mastery of future profession have been determined.

Key words: motivation, personality, professionalism, development, learning, professional activity, student age.

В даний час проблема становлення висококваліфікованих фахівців набуває всього більшого значення. Сучасне суспільство пред'являє випускникові ВНЗ особливі вимоги. У XXI столітті фахівець окрім «професійних» характеристик має бути здібний до безперервного саморозвитку, володіти комунікативними уміннями, бути цілеспрямованим, здатним конкурувати на ринку праці, тобто він повинен уміти успішно самовизначитися в житті й у професії. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери. Для цього під час навчання у ВНЗ у студентів необхідно сформувати мотивацію навчання та професійної діяльності.

Формування повноцінної особистості студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низкою авторів. Формування особистості людини відбувається у продовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається подальше становлення як особистості. До найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна віднести ініціативу та відповідальність, спрямованість на новаторські рішення, потреба у постійному оновленні своїх знань.

Ідея пріоритетної ролі освіти в розвитку сучасного суспільства, в забезпеченні на її основі стійких позицій на світовому ринку стала провідною у визначенні освітньої політики розвинених країн. Сьогодні в Україні здійснюється широкоформатна освітня реформа. Освіта – одна з основ прогресу людства. Освіта збагачує культуру, сприяє взаєморозумінню на глобальному рівні. Сучасні політико-економічні зміни в житті країни також мають значний вплив на розвиток освітньої сфери. Нові умови розвитку не можуть не позначитись на психології учасників освітнього процесу. Постає необхідність нової стратегії освіти, спрямованої на врахування учбової мотивації, професійної і ціннісно-потребової сфер особистості.

Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується протиріччями і переломом звичних життєвих уявлень. Мотивація відіграє ключову роль в житті людини, в першу чергу як сенс будь-якого вчинку. Вона також може розглядатись як динамічний процес, пов'язаний з формуванням мотивів навчання, вибору професії. Ці два нерозривно пов'язані аспекти об'єктивно визначають задачі експериментального дослідження, направлено на дослідження причин, сприяючих чи перешкоджаючих формуванню соціально-цінних мотивів навчальної діяльності студентів.

Теоретичною основою дослідження стали праці видатних вчених, серед них В.Г. Асєєва, І.А. Васильєва, В.К. Вілюнас, І.А. Джидарьян, Б.І. Додонова, В.А. Іванникова, Є.П. Ільїна, Д.А. Кікнадзе, Л.П. Кичатинова, В.І. Ковальова, А.Н. Леонтьєва, В.С. Магуна, В.С. Мерліна, С.Г. Москвічова, Л.І. Петраржицький, П.В.Сімонова, П.М. Якобсон, Х.Хекхаузен, Д.В. Аткинсон, Д.Халл, А.Г. Маслоу.

Студентський вік є особливим періодом життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціально-психологічної і вікової категорії належить психологічній школі Б.Г. Ананьєва. В дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Н.В. Кузьминої, Ю.Н. Кальткіна, А.А. Реана, Є.І. Степанової, а також в роботах П.А. Просецького, Є.М. Нікіреєва, В.А. Сластьоніна, В.А. Якуніна та інших зібраний великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичних узагальнень по цій проблемі. Одним з найважливіших

компонентів педагогічної діяльності мотиваційний комплекс особистості: мотивація навчання і професійної діяльності, мотивація успіху, і страх невдач, фактори привабливості професії для студентів, які навчаються в педагогічному ВНЗ. Відношення до майбутньої професії, мотиви її вибору являються надзвичайно важливими факторами, які обумовлюють успішність професійного навчання.

У сучасних психологічних дослідженнях під мотивацією навчальної діяльності студентів розуміють сукупність факторів і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і направляють особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. При цьому навчальна діяльність спонукається низкою пізнавальних, соціальних і професійних мотивів. Професійна мотивація, яка займає домінуюче місце серед мотивів навчальної діяльності, виступає як внутрішній рушійний фактор розвитку професіоналізму особистості. Забезпечення педагогічної підтримки розвитку професійних мотивів в структурі навчальної мотивації студентів особливо актуально в системі педагогічного ВНЗ, щоб готувати конкурентноспроможного вчителя, здатного жити і творити в сучасному суспільстві, вчитися самому протягом всього життя і навчати цього своїх майбутніх учнів.

Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу. Спрямованість дій будь-якого викладача визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання студентів - від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого. І в цьому процесі разом із загальними прийомами діяльності: роз'яснення значущості навчання, розкриття перспектив подальшого життя, уміле застосування заохочення і покарання, впровадження в процес навчання дискусії, важливе місце займають ігрові технології. Саме вони об'єднують в собі як емоційні (ситуація успіху, цікавість викладення матеріалу, моменти змагань), так і проблемно-пошукові (постановка в ситуацію вибору, самоаналіз, нестандартність пропонування в грі завдань, поступове підвищення їх важкості) стимули. Використання ігрових технологій у підготовці фахівців підвищує рівень мотивації студентів до навчання, зацікавленість у оволодінні майбутньою професією. Підбираючи відповідні навчальні і виховні меті ігрові форми, спостерігаючи і коректуючи поведінку студента в ході гри, викладач отримує дієвий спосіб діагностики і формування мотивації навчання. Використання ігрових форм навчання полягають у тому, що, матеріал, який подається у нетрадиційній формі дозволяє студентам отримати гарну вихідну базу для самостійного дослідження спірних питань; виникає інтерес пошуку істини, що потребує використання джерел, які містять дискусійні положення і відповідно збуджують інтерес до пізнавальної діяльності; набуваються уміння і формуються практичні навички для логічного, несуперечливого й аргументованого ведення дискусії, в ході якої необхідно не просто відкинути якусь думку, а обґрунтувати своє розуміння проблеми; студенти поступово знаходять правильне співвідношення раціонального та емоційного; розкриваються творчі можливості студентів, їх здатність до узагальнення, нахил до теоретичного аналізу, тобто формуються навички, необхідні для самостійної навчальної діяльності.

СЕКЦІЯ V СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Г. В. Беседіна, м. Харків
С. А. Таршина, м. Харків

У тезах на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено аспекти готовності вчителя до інноваційної діяльності. Дано визначення суті поняття «інноваційна діяльність», подані рекомендації щодо особливостей готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Ключові слова: вчитель, інноваційна діяльність, готовність, психолого-педагогічні аспекти.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the aspects of teachers' readiness for innovative activity have been revealed in the paper. The essence of the concept of "innovative activity" has been defined. The recommendations on the peculiarities of teachers' readiness for innovative activity have been given.

Key words: teacher, innovative activity, readiness, psychological and pedagogical aspects.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Це - психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Одна з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала – готовність до інноваційної діяльності.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак уведення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Багато проблем, що виникають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язано також із низькою інноваційною компетентністю. Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста

переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій.

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці. Основою такого ставлення є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не на глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базована. Педагогічна рефлексія у них не сформована.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Однак інновації у педагогічній практиці використовує спорадично (невпорядковано), ситуативно. Педагогічна рефлексія у них виражена достатньо.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Вони охочі до експерименту, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама собою, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових. Своєчасне, об'єктивне уточнення рівня сформованості готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей. Готовність учителя до інноваційної педагогічної діяльності можна розглядати як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, котрі взаємообумовлені та взаємопов'язані.

Педагогічну творчість реалізують на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні. Виявляється вона у відкритті нового для себе, тобто педагог виявляє варіативні нестандартні способи розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузівському розумінні. Суттю її є відкриття нового для себе і для інших, новаторство. У творчих педагогів – краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом із високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння "модними" методиками. Це означає, що особистісну центрацію педагога можна спрямовувати у різні сфери. Особистісна центрація педагога - спрямованість, зацікавленість педагога інтересами учасників педагогічного процесу.

Одним із важливих чинників інноваційної діяльності є творчість учителя, яка необхідна для формування нових поглядів, створення програм, підручників, а також модифікація всього нового на рівні впровадження. Це слугує творчому освоєнню інновацій та підготовці вчителів не лише як фахівців, а й як носіїв високої духовної культури.

Адміністрацію нашої гімназії питання підвищення професійної компетентності хвилювало з самого початку роботи за експериментом. Виникали і були успішно вирішені такі проблеми, як виховання і навчання молодих фахівців, підвищення рівня методичної та педагогічної підготовки, вдосконалення психолого-педагогічної та правової культури колективу.

На початку експериментальної діяльності методична рада й психологічна служба гімназії вирішили виявити ставлення педагогів до нововведень у гімназії і ступінь готовності вчителів до реального участі в інноваційних процесах. Це було необхідно зробити для того, щоб визначити для кожного конкретного педагога (або групи педагогів) оптимальні види допомоги (підвищення професійної компетентності) - персональну або групову програму роботи з учителем чи групу вчителів. З цією метою було проведено соціологічне дослідження. Результати діагностики показали, що рівні зміни системи існують.

Досліджувалися такі якості педагогів: готовність педагога до роботи у творчій школі, інноваційному режимі; прийняття педагогом самої ідеї необхідності трансформації звичайної школи в інноваційний освітній заклад (робота за науково-педагогічним проектом «Росток»).

Проводилося анкетування педагогів, в результаті чого були отримані наступні дані. Готовність педагога до роботи в творчому, інноваційному режимі (велика схильність, потенційні можливості, хороша готовність - 21%; наявність готовності при додаткових зусиллях з боку педагога - 47%; схильністю обмаль і мало «завзяття», мала готовність - 28%; ні схильностей, нульова готовність - 4%). Прийняття педагогом ідеї переходу в інноваційну школу (приймаю ідею цілком - 24%; ідея приваблива, але немає готовності колективу до її реалізації - 44%; мене влаштовує "традиційна" школа - 30%; ідея переходу до інноваційної (адаптивної) школі невчасна і надумана - 2%).

Отже, аналізуючи два параметри діагностики, порівнюючи результати досліджень, можна помітити, що кількість педагогів, готових до роботи в

інноваційному режимі, і прийняття педагогами самої ідеї необхідності трансформації освітньої установи в інноваційний приблизно збігаються.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в педагогічному колективі гімназії доволі чітко проглядаються чотири основні групи вчителів, по-різному відносяться і по-різному підготовлених до роботи в інноваційному режимі. Отже, роботу з підвищення професійної компетентності в колективі ми будемо диференційовано з урахуванням індивідуальних особливостей педагогів кожної групи: для активних прихильників інновацій, для інертних, для «традиційників», та для байдужих.

Ми вважаємо, що актуальність нашої роботи в тому, що адміністрація гімназії, методична рада (керівники шкільних методичних об'єднань, творчих груп, психолог) зуміли вчасно виявити проблему невідповідності професійної компетентності педагогів вимогам інноваційної педагогіки і знайти таке рішення проблеми, яке дозволило вивести педагогічний колектив на новий рівень усвідомлення завдань, які стоять перед ним стоять, на більш високий рівень професійної діяльності.

Учитель сучасної школи повинен не просто вчити чи виховувати, він повинен формувати світосприйняття і світорозуміння, світогляд і волю, ідеали, поняття моральності й краси, формувати духовно інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісно нормативний досвід поколінь виробляючи свій власний досвід діяльності творчості, спілкування. Тому сучасний учитель повинен постійно вчитись та розвиватись

УДК 159.9

МОТИВАЦІЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ І САМОРОЗВИТКУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

А. К. Бровченко, м. Харків

У тезах розглядаються основні особистісні мотиви отримання психологічної освіти серед яких часто домінує потреба до самопізнання та вирішення власних особистісних проблем, розкривається проблема особистісного зростання під час навчання у дорослих людей як одна зі складових професійної самореалізації, визначаються шляхи формування мотивації до самовдосконалення та особистісного зростання у майбутніх психологів під час їх навчання.

Ключові слова: особистісна зрілість, вимоги до особистості психолога, саморозвиток особистості дорослої людини, саморозуміння та саморозвиток як мотивація отримання психологічної освіти.

The main personal motives for getting psychological education have been revealed in the paper. The dominant motive is the need for self-knowledge and solution of personal problems. Adults' personal growth while studying is considered to be one of the components of professional self-realization. The ways of formation of future psychologists'

motivation for self-improvement and personal growth while studying have been determined.

Key words: *personal maturity, requirements for the personality of psychologist, adult's personal self-development, self-understanding and self-development as motivation for getting psychological education.*

Ніякий психолог нічим не зможе допомогти людині, якщо сам він не готовий до змін, боїться й відкидає їх, вважаючи, що уже досяг оптимального особистісного розвитку та не має актуальних психологічних проблем. Досягнення особистісної зрілості майбутніх психологів є невід'ємною частиною становлення професіонала й заставою морального ставлення до клієнтів. У більшості студентів психологічних факультетів інтерес до спеціальності виникає не випадково. Під зовнішнім мотивом допомагати людям може ховатися часто неусвідомлювана потреба розібратися у власних проблемах. Серед цілком усвідомлюваних мотивацій отримання другої психологічної освіти дорослими людьми домінуючими є потреба у саморозумінні, розумінні подій, що відбуваються з ними, і сформованих відносин. Саме це є для майбутніх випускників програмою мінімум навіть при відсутності чіткої установки на майбутню професійну діяльність.

Вплив ролі особистості психолога на ефективність психологічної допомоги клієнтам дуже велика. Однією зі звичок вискоефективних людей, що досягають успіху у всіх сферах свого життя, у тому числі й професійній, згідно С. Кові є звичка «вигострювати свою пилку», під чим він мав на увазі постійне вдосконалювання. І насамперед для психолога інструментом є його власна особистість, стану якої необхідно приділяти не меншу увагу, ніж наявності професійних знань і навичок.

Як з погляду підвищення професіоналізму, так і з погляду моральності кожний психолог має потребу в досвіді власної роботи з вирішення особистісної проблематики. Почуття й психічні стани іншої людини – дуже тонкий інструмент, і щоб грамотно працювати, не зашкоджуючи людям, що їм довірилися, необхідно навчитися насамперед досконало володіти своїм власним інструментом.

Але при наявності бажання зрозуміти свої стани й відносини навіть у дорослих людей часто мотивація до змін або слабка, або відсутня. Більша частина студентів готова до сприйняття, в основному тільки теоретичних дисциплін, орієнтована на засвоєння практичних прийомів, які можна застосувати у відношенні когось зовнішнього, але не у відношенні себе [3].

І зрештою в системі вищої освіти, де ми маємо справу з дорослими людьми, де виховний аспект освіти значно слабшає в порівнянні із середньою школою, виникають питання: якщо можна навчити правильним з погляду професіоналізму діям, чи можна навчити адекватним відчуттям і емоційним станам? Чи можна вплинути на ціннісні орієнтації й цілепокладання дорослих людей? І чи потрібно це робити виходячи із двох настанов: насамперед, маючи справу з дорослими, ми автоматично очікуємо від них самотійного управління змінами власної особистості й повністю віддаємо їм право вирішувати – чи рости їм далі або задовольнитися наявним рівнем, а з іншого боку, чи можна вважати за необхідні ці особистісні зміни для визнання їхнього професіоналізму при отриманні диплома. У системі освіти й у психологічній діяльності немає профвідбору, ми не маємо права відмовити

передбачуваному студентові в отриманні освіти, але чи повинні ми змиритися з тим, що диплом психолога отримують люди, особистісно неготові до такого роду діяльності?

Одного сполучення специфіки віку й специфіки навчання недостатньо для становлення особистісної зрілості. Щоб об'єднати власні ресурси й ресурси освітнього середовища, направити їх на особистісне зростання, потрібні ініціатива й вольові зусилля самого студента. І якщо в системі вищої освіти досить складним стає цілеспрямований вплив на розвиток особистості студентів, для цього потрібне не зовсім освітнє середовище, а корекційна й психотерапевтична робота, тренінги особистісного росту, на які майбутні психологи йдуть свідомо з метою отримати додатковий поштовх до розвитку, але можливе натхнення на особистісні зміни, мотивування та спрямування на мету.

Будь-які технології саморозвитку, психотехніки й концепції особистісного росту допомагають у досягненні цілей і прискорюють просування до них. Але для цього варто глибше усвідомити значення саморозвитку й почати працювати в цьому напрямку, що повинне стати одним з головних завдань системи вищої освіти. Ця проблема розглядається в рамках особистісно орієнтованого підходу, що знаходить все більш широке застосування в сучасному педагогічному процесі. Система освіти повинна й може стати «школою саморозвитку» особистості за рахунок цілеспрямованої системи педагогічного забезпечення цього процесу і мотивації до нього [1].

У першу чергу в ході освіти створюються внутрішні умови саморозвитку. Своїм змістом освіта задає певні ідеали для студентів, багаторазово, у рамках різних навчальних дисциплін, звертає до їх осмислення, оцінювання, «примірювання» їх до власного життя. Чим більше методи навчання вимагають необхідності аналізу й рішення питань, тим інтенсивніше відтворюється ситуація, що будить питання, сумнів, подив – всі відповідні точки особистісного росту людини [3].

Наступною можливістю орієнтування на особистісне зростання майбутніх психологів є трансляція викладачами цінностей, поділюваних професійним співтовариством психологів, серед яких цінність зрілості й здоров'я особистості, саморозвитку, особистісного росту. Така трансляція залежить і від якостей самих викладачів. Відзначимо, що якості, які віднесені до професійно важливих для психолога (рефлексивність, відповідальність, здатність приймати рішення) включені також у перелік якостей зрілої особистості. Іншими словами, на адресу майбутніх психологів надходить заклик до особистісної зрілості з вуст викладачів.

Ще одна можливість ВНЗ в активізації особистісного саморозвитку полягає в тому, що він виконує характерну для нього роль середовища розвитку студентів і викладачів, а виходить, і середовища їх саморозвитку, задає норми відносин, умови прояву особистісних якостей, затверджує як зовнішні регулятори систему вимог і контролю [2].

Необхідно вчити студентів не боятися проявляти свої почуття, учитися їх усвідомлювати, досліджувати їх, бачити неадекватний прояв і міняти стиль своєї поведінки. Все це надто важливо для подальшої успішної роботи майбутніх, особливо для тих, хто буде працювати практичним психологом.

Список використаних джерел

1. Баженова Н. Г. Условия формирования личности будущего психолога [Електронний ресурс] / Н. Г. Баженова / Психологический портал «psychodic.ru». – Режим доступа: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=2507> (дата звернення: 16.02.2017). – Назва з екрана.
2. Воробьева О. В. Развивающаяся система формирования личности клинического психолога как фактора будущего профессионализма в процессе работы на тренинге личностного роста [Електронний ресурс] / О. В. Воробьева // Материалы XI междунар. научно-практ. конференции. Психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия. – 2011. – Режим доступа: http://psihologia.biz/korreksionnaya-psihologiya_826/razvivayuschayasya-sistema-formirovaniya-13054.html (дата звернення: 17.02.2017). – Назва з екрана.
3. Грень Л. Н. Саморазвитие и самовоспитание студентов во время обучения в вузе / Л. Н. Грень // Проблемы інженерно-педагогічної освіти. – Харків : Українська інженерно-педагогічна академія – № 18–19, 2007 – С. 321–331.
4. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ / В. А. Лозовой. – Харьков : [б. в.], 1991. – 350 с.

УДК: 378.4(100):331.361-044.332

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ В ЗАРУБІЖНИХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

А. А. Даніліч-Скакун, м. Харків

У тезах проаналізовані результати вивчення сучасного стану проблеми професійної адаптації майбутніх фахівців у ВНЗ Франції та США. Наведено фактори і причини, що ускладнюють процес адаптації до професійної діяльності. Розглянуто питання підвищення ефективності професійної підготовки сучасного фахівця, обґрунтовано необхідність упровадження у навчальний процес сучасних зарубіжних освітніх технологій.

Ключові слова: навчання у ВНЗ, професійна адаптація, особистісні якості, порівняльна характеристика, педагогічна система.

The results of study of the problem of future specialists' professional adaptation in French and the US higher educational institutions have been analyzed in the article. The factors and reasons which complicate the process of adaptation to professional activity have been characterized. The problems of increasing the efficiency of modern specialists' professional training have been revealed. The necessity of introduction of modern foreign educational technologies in education process has been substantiated.

Key words: education in higher educational establishments, professional adaptation, personal qualities, comparative characteristic, pedagogical system.

Сучасні соціально-економічні та соціокультурні зміни вимагають від педагогічної науки пошуку нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу. До ключових проблем, що вимагають постійних експериментальних досліджень та творчого осмислення, належить і проблема професійної адаптації майбутніх фахівців. При вивченні даної проблеми в системі вищої педагогічної освіти корисним є дослідження та порівняльний аналіз позитивного зарубіжного теоретичного і практичного досвіду.

В зарубіжних теоретичних дослідженнях питанням професійної адаптації приділено значну увагу, вирішальним компонентом називається мотивація до трудової діяльності. Так, Дж. Гелбрейтом виділено чотири типи професійної адаптації за мотиваційним критерієм. Ознакою першого типу є наявність почуття страху: людина боїться покарання, підкорює свою поведінку вимогам та правилам групи, в якій працює. Для другого типу адаптації до професії основним є мотив підпорядкування за нагороду, в більшості випадків матеріальну. В основі третього типу професійної адаптації лежить соціальний мотив. Стимулом професійної адаптації є усвідомлення людиною суспільної значущості результатів трудової діяльності, що дозволяє з ентузіазмом виконувати роботу, розглядати оплату праці як складову умову досягнення цілей. Цей тип адаптації забезпечує процес професійної ідентифікації, що є якісною ознакою саморозвитку. Особистісний мотив є характерним для четвертого типу професійної адаптації: вирішальним є прагнення особи змінити групу за власними бажаннями та прагненнями, спрямувати зусилля на рішення власних потреб [2, с. 176 – 177].

Система освіти країн Європи має такі характеристики, як ефективність, динамічність, швидка адаптація до економічних та наукових змін, гнучкість, прагматизм. Ці особливості дають освітнім послугам можливість бути незалежними від коливання ринкових відносин в країні. Питання становлення та професійної адаптації випускників педагогічних вишів Франції досліджені Л. Лабазіною[4]. Приділено значну увагу наступним проблемам: специфіка навчальних курсів педагогічних вищих навчальних закладів, типові утруднення початківців в педагогічній діяльності, формування професійних важливих рис майбутніх педагогів в процесі навчальної діяльності, професійна адаптація педагога. Порівняльний аналіз професійної підготовки молодих фахівців України та Франції дозволив виявити якісні відмінності. У Франції питання професійної адаптації вирішують «радники», в навчальному процесі значну увагу приділено формуванню техніки спілкування (обов'язковий спеціальний навчальний модуль), реалізовано комплексний блок «Аналіз практик», спрямований на формування практичних вмінь, молоді фахівці отримують додаткову адаптаційну підготовку протягом першого року професійної діяльності. В системі педагогічної освіти України питання професійної адаптації фахівців є об'єднаними з дидактичними задачами, спеціальні тренінгові програми з розвитку техніки спілкування обмежені або відсутні, практичні заняття з розвитку комунікативних здібностей менші за обсягом, методична допомога наставника є формальною. Отже, вищий рівень сформованості практичних вмінь в ході професійної підготовки виявляють студенти педагогічних навчальних закладів Франції. Відсутність відповідної кількості практичних модулів, спрямованих на формування професійних практичних вмінь, приводить до виникнення утруднень під час професійної адаптації молодих фахівців. За оцінками випускників вишів різних країн були співставлені особистісні характеристики молодих спеціалістів України та Франції відповідно: терпіння – професійна зацікавленість, ерудиція – комунікабельність, ентузіазм – адаптивні здібності, креативність – майстерність. Термінологічний аналіз результатів анкетування молодих фахівців України та Франції дозволив охарактеризувати особистісну

професіограму фахівця. Вітчизняні досліджувані надають перевагу таким особистісним характеристикам, як ентузіазм, альтруїзм, терпіння. У французьких спеціалістів даної категорії домінують професійна зацікавленість, комунікабельність, високі адаптивні здібності. Поєднання перелічених специфічних якостей накладає відбиток на структуру, динаміку, зміст та тривалість процесів професійної адаптації в досліджуваних країнах.

В рамках системного підходу доцільним виявився перехід від аналізу загальної проблеми до її складових. Наявність позитивних факторів, що сприятливо впливає на профадаптацію французьких молодих спеціалістів, не забезпечує відсутності проблем при виконанні діяльності. Фахівці - початківці України та Франції виділяють наступні утруднення в процесі професійної адаптації, представлені в авторському ранжуванні з кількісною оцінкою: труднощі в адаптації до учнів (Україна – 74,8%, Франція – 45,6%), об'єктивність оцінок поведінки учнів (64,8%, 65,2%), розподіл часу при підготовці (89,5%, 12,6%), підбір матеріалів для практичної діяльності (78,1%, 6,4%).

Співставлення утруднень молодих фахівців України та Франції дає можливість констатувати як кількісну, так і якісну кореляцію їх відмінностей. Українські молоді спеціалісти типовими називають такі труднощі: недостатнє матеріальне забезпечення, стресогенний вплив соціальних факторів, проблеми в підготовці до практичних занять, розподіл особистого часу, обмеженість роздаткового матеріалу. Вплив мають як матеріальні (низька заробітна плата, побутові утруднення), так і інформативні (можливість отримувати додаткову інформацію, відвідувати спеціалізовані бібліотеки та методичні наради) проблеми. Досвід впровадження та реалізації програми підтримки в процесі професійної адаптації молодих фахівців у США вивчала Г. Андрєєва [1]. Проект був здійснений в навчальних закладах штату Огайо та складався з наступних механізмів: заходи з покращення матеріальних умов початківців в системі освіти, підвищення професійної майстерності за допомогою ергономічних та акмеологічних технологій, створення оптимального сприятливого мікроклімату професійної адаптації. Основними засобами забезпечення проекту є діяльність адміністраторів шкіл з надання допомоги працівникам початківцям в організаційних та побутових питаннях, професійна допомога спеціалістів з досвідом роботи та супервайзерів, кваліфіковані послуги психологів, функціонування продуктивної системи менторства над початківцями з боку досвідчених колег. Аналіз успішної діяльності навчальних закладів США дозволяє вважати перелічені компоненти професійної адаптації актуальними та корисними для українських умов. Так, практично доведено, що на швидкість та якість професійної адаптації позитивно впливає наявність компетентного наставника. Запропоновану програму можливо розглядати як високоефективну та перспективну, що дозволить підвищити рівень адаптації молодих фахівців з урахуванням специфіки професійної підготовки в Україні.

Аналіз дослідженого матеріалу засвідчив, що навчальні програми вищих педагогічних навчальних закладів потребують модернізації. При реалізації практичних задач в педагогічних вишах особливої уваги заслуговує блок дисциплін, спрямованих на підвищення комунікативних рис: основи комунікації, техніки спілкування. Доцільним є досвід французьких педагогічних вищих навчальних

закладів з розділення обов'язків викладача певної дисципліни та спеціаліста з питань адаптації та виховання, «радника» з адаптації. Вивчення першоджерел доводить позитивний вплив диференціації на професійну адаптацію, прискорення її темпів. Сучасність вимагає розвитку адаптаційного потенціалу у майбутнього фахівця, формування професійно важливих знань, мотивації, особистісних якостей, що дозволить відповідати вимогам професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. Б. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей в США : дисс.. канд. пед. наук : 13.00.01 / Андреева Галина Борисовна – М., 2000. – 206 с.
2. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество / Дж. Гэлбрейт. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 602 с.
3. Єфремова Г. Л. Фактори професійної адаптації студентів в умовах ВНЗ / Г. Л. Єфремова // Засоби навч. та наук.-дослід. роботи : зб. наук. пр. – Х. ЛОГОС, 2005. – Вип. 23. – С. 39-47.
4. Лабазина Л. Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лабазина Людмила Николаевна. – Ярославль, 1999. – 166 с.

УДК 159.9

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ НА ІСПИТІ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Н. Ю. Діомідова, м. Харків

У тезах проаналізовано поняття емоційного інтелекту у вітчизняних та зарубіжних концепціях. Вивчено типологічні особливості емоційного інтелекту у студентів. Показано відмінності у перебігу психоемоційних станів студентів з різним рівнем емоційного інтелекту. Доведено провідну роль емоційного інтелекту у переживанні психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна креативність, психічні стани, типи емоційного інтелекту, студентський вік.

The article depicts the revelation of the concept of emotional intelligence in Ukrainian and foreign investigations. The typological peculiarities of students' emotional intelligence have been studied. The differences in mental and emotional conditions of students with different levels of emotional intelligence have been presented. The leading role of emotional intelligence in experiencing mental states by students at exams has been substantiated.

Key words: emotional intelligence, emotional creativity, mental states, types of emotional intelligence, student age.

Емоційний інтелект відіграє ключову роль у регуляції психоемоційних станів особистості, контролюючи перебіг емоцій і здатність ефективного впливу на них. Емоційний інтелект у психологічних дослідженнях розуміється як здатність визначати свої власні і чужі емоції, а також здатність управляти ними так, щоб досягти поставленої мети. До емоційно-інтелектуальних здатностей відносять здібності до пізнання, розуміння емоцій і управління ними.

Основними компонентами емоційного інтелекту є основні некогнітивні знання і навички як здатність контролювати і регулювати зовнішні прояви емоцій і почуттів (Дж. Майєр і П. Саловей). Емоційний інтелект включає здатність відображати власні і чужі емоції і почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій (Дж. Майєр і П. Саловей), а також ентузіазм, наполегливість і соціальні навички (Д. Гоулман), емоційну самосвідомість, самоповага, самоактуалізація, незалежність, самовпевненість, емпатія, міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність, адаптивність, гнучкість, відчуття реальності (Р. Бар-Он), спроможність особистості налаштувати себе на діяльність і здатність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми в процесі спілкування і взаємодії (Е. Л. Носенко та Н.В. Коврига), здатності до розуміння і управління емоціями (Д. В. Люсін), розпізнавання власних емоцій, володіння своїми емоціями, розуміння емоцій інших передбачає, само мотивація (І. М. Андрєєва), розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні і діяльності (В.В. Зарицька).

З метою вивчення структури емоційного інтелекту студентів ми застосували процедуру факторного аналізу. Виділені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють 69% дисперсії. У нашому попередньому дослідженні подано детальний опис факторів [0], серед яких перший фактор емоційної саморегуляції, увібрав основні емоційно-інтелектуальні здатності особистості, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації; другий розкриває емоційну креативність студентів, третій – їх емоційну обізнаність, четвертий фактор відповідає за регуляцію емоцій інших людей, а п'ятий – за розуміння емоцій і пояснює здатність до адекватного сприйняття та розуміння емоційного світу людини. З метою визначення типологічних особливостей емоційного інтелекту студентів нами було проведено кластерний аналіз методом К-середніх для значень отриманих факторів, за результатами якого було отримано наступні типологічні рівневі профілі:

Профіль 1 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» та «Розуміння емоцій» - низькі показники за фактором «Емоційна креативність» - «Недостатній рівень емоційного інтелекту»;

Профіль 2 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність» та «Розуміння емоцій» - високі показники за фактором «Емоційна креативність» - низькі показники за фактором «Зовнішня регуляція емоцій» - профіль «Висока емоційна креативність»;

Профіль 3 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція» та «Розуміння емоцій» - високі показники за факторами «Емоційна креативність», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» - профіль «Достатній рівень емоційного інтелекту».

Студенти першого типологічного профілю (50,7% вибірки) характеризуються недостатнім рівнем основних емоційно-інтелектуальних здатностей, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації. Студенти цього типологічного профілю недостатньо обізнані в емоціях та значеннях, що надається

емоційному життю, мають низьку здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні і діяльності, їм бракує емоційного досвіду, здатності переживати різноманітні емоції. Емоційне життя таких студентів дуже одноманітне, типове. Студентам з недостатнім рівнем емоційного інтелекту відповідно до результатів кластерного аналізу складно бути ширими у вираженні і усвідомленні своїх емоцій. Можна сказати, що студенти цього профілю мають низьку емоційну компетентність, недостатньо обізнані у світі емоцій та почуттів, вони мають низьку здатність до розуміння та управління чужими емоціями, не вміють адекватно сприймати та розуміти емоційні стани.

Студенти другого типологічного профілю (29,8% вибірки) характеризуються високою емоційною креативністю, тобто достатньо обізнані в емоціях та значеннях, що надається емоційному життю, мають високу здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні і діяльності, характеризуються багатим емоційним досвідом, здатні переживати різноманітні емоції. Їх емоційне життя різнопланове, багатоаспектне. Студенти цього профілю щирі у вираженні і усвідомленні своїх емоцій. Серед недоліків їх емоційного інтелекту слід зазначити недостатню здатність до зовнішньої регуляції емоцій, тобто іноді їм буває складно розпізнати та зрозуміти причину виникнення певних емоцій в інших, а також складно управляти чужими емоціями.

Студенти третього типологічного профілю (18,5% вибірки) характеризуються здебільшого вищими показниками емоційного інтелекту за усіма параметрами, окрім здатності до емоційної саморегуляції. Вони обізнані в емоціях, емоційно креативні, здатні розуміти свої емоції та емоції інших, а також здатні управляти емоціями інших, однак їм не вистачає здатності регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації.

За результатами порівняння середніх значень психоемоційних станів студентів, визначених за допомогою опитувальника О.О. Прохорова [0], було встановлено, що студенти з «Недостатнім рівнем емоційного інтелекту» виявляють вищі показники психоемоційних станів страху, злості, напруги, образи, відрази та розв'язності в умовах іспиту ($p < 0,01$). Цілком зрозуміло, що такі стани не збігаються з метою навчальної діяльності, суперечать успішному складанню іспиту. Студенти типу «Висока емоційна креативність» характеризуються вищими показниками життєрадісності, хвилювання, нервозності та подиву ($p < 0,01$). Можна припустити, що їх вищий рівень розвитку емоційної креативності сприяє переживанню більш бурхливих та виразних емоцій, які загалом не заважають досягненню навчального результату і навіть можуть мобілізувати студента у ситуації екзаменаційного стресу. Студенти типу «Достатній рівень емоційного інтелекту» характеризуються найбільш сприятливими для досягнення навчальної мети психоемоційними станами: наснагою, помірною напругою, спокоєм, щастям, задоволеністю. Висока міра розвитку здатності до саморегуляції емоцій у студентів з даними параметрами емоційного інтелекту взаємообумовлена з перебігом у них психоемоційних станів, які сприяють мобілізації студентів на досягнення навчальних цілей ($p < 0,01$).

Отже, серед трьох визначених нами рівнів емоційного інтелекту у студентів – «Недостатній рівень емоційного інтелекту», «Висока емоційна креативність» та

«Достатній рівень емоційного інтелекту» - останні два характеризуються перевагою психоемоційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності, що дозволяє визначити високий рівень емоційного інтелекту як фактору перебігу сприятливих для навчальної діяльності психоемоційних станів студента.

Список використаних джерел

1. Діомідова Н.Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів / Н.Ю. Діомідова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки», Випуск 2, Том 1. – Херсон, 2015. – С. 146-151.
2. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.

УДК: 373.5:178.8

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ У ШКОЛЯРІВ

Р. В. Доля, м. Харків

Антинаркотичне виховання слід спрямовувати не просто на наркоманію у цілому, як на якесь нерозчленоване явище, а на кожний з її структурних елементів, на кожний її прояв: наркоманія - складне захворювання, що має багато фаз, які відображають і ступінь розвитку наркотичної залежності дитини, і ступінь наростання антисоціальності її, і збільшення складності боротьби з нею.

Ключові слова: профілактика, наркотична залежність, виховання, підлітковий вік.

It has been noted in the article that antidrug education should be directed not only to the fight of drug addiction in whole as some undifferentiated phenomenon but to each of its structural element, to each of its manifestation. Drug addiction is a complex disease that has many stages which show the degree of development of child's drug addiction, the degree of his antisocial growth and increase in complexity of the fight against drug addiction.

Key words: prevention, drug addiction, upbringing, adolescence.

Актуальність проблеми профілактики наркоманії у школярів визначається зміною наркотичної ситуації в нашій країні, основною тенденцією якої є катастрофічне зростання числа наркозалежних, передусім, серед дітей і підлітків, та старшокласників, що створило загрозу національної стратегії безпеки країни. Що і є епідемією наркозалежності серед молоді. Поширення наркоманії прийняло останніми десятима роками загрозливих розмірів і набуло рис соціального лиха.

В останні роки збільшується кількість осіб, які вживають наркотичні засоби. Якщо в кінці XX століття (за даними Міністерства охорони здоров'я) кількість офіційно зареєстрованих в Україні наркоманів становила 52326 осіб, з них 11126 жінок, 816 підлітків, то на початок нового тисячоліття ця цифра зросла майже у два з половиною рази. Проте, це лише офіційна статистика. На думку експертів, реальна кількість наркозалежних приблизно в 5—8 разів вища.

Нині в екстреної профілактичної допомоги потребує значна група дітей і підлітків, що з особливостей своєї поведінки, шкільної та соціальної дезадаптації

випадають від кількості благополучніших однолітків, і, отже, не охоплені програмами первинної профілактики.

Збільшення числа наркозалежних підлітків і недооцінка суспільством серйозності цієї ситуації; відсутність ефективних моделей антинаркотичного виховання, з одного боку, і потреба у адекватних розробках профілактики наркоманії, просвітньої роботи серед населення, з іншого, підштовхує до пошуку нових форм соціально-педагогічної діяльності.

Наркозалежні підлітки перестають цікавитися навчанням, школою, а потім взагалі залишають її. Поступово ослаблюються і припиняються корисні соціальні зв'язки з друзями, шкільним колективом, педагогами, виникають складні стосунки, розвиваються егоїстичні риси характеру, лицемірство, брехливість; увагу концентрується тільки проблемі придбання наркотиків.

Важливим соціально-виховним завданням у плані профілактики наркоманії є розробка і пошук еквівалентів наркотику як засобу об'єднання людей у певні моменти спілкування.

Профілактика застереження від наркоманії включає два аспекти виховання.

Перший з них - удосконалення виховного процесу в цілому, бо саме вади виховання, що спричиняються до порушень у розвитку особи, схилиють до наркоманії.

Другий аспект полягає в тому, щоб з виховання було виключене все те, що сприяє розвитку підвищеної зарозумілості, надмірних претензій, схильності до переоцінки власної особи.

У здійсненні виховання треба виходити щонайменше з трьох принципів: 1) визначеність вимог дорослих, чіткість і недвозначність їхньої реакції на поведінку дитини - основа формування у неї моральних принципів; 2) вимогливість, яка не пригнічує і не ставить непосильних завдань, але передбачає обов'язкове виконання необхідного й посильного, - основа розвитку волі дитини; 3) ласка й доброта - основа розвитку впевненості в собі, захищеності, психологічної стійкості. Лише поєднання всіх трьох принципів може дати бажаний результат, якісно інший порівняно з простою сумациєю окремих ефектів від здійснення кожного з них.

Профілактичне виховання від наркоманії ґрунтується на двох принципах.

Антинаркотичне виховання слід спрямовувати не просто на наркоманію у цілому, як на якесь нерозчленоване явище, а на кожний з її структурних елементів, на кожний її прояв: наркоманія - складне захворювання, що має багато фаз, які відображають і ступінь розвитку наркотичної залежності дитини, і ступінь наростання антисоціальності її, і збільшення складності боротьби з нею.

Профілактичну пропаганду не слід зводити тільки на наслідки зловживання наркотиками у зв'язку з тим, що страхання, нехай і найгірнішими наслідками, для багатьох людей не має ніякого значення. Підлітки не схильні замислюватися над тим, що буде з ними через 5-10 чи більше років. Потрібно роз'яснювати, що саме втрачає той, хто вживає наркотики, уже в даний конкретний період життя.

Слід виробляти у свідомості підростаючого покоління негативне ставлення до наркотиків на основі не стільки роз'яснення негативних її наслідків, скільки на основі негативної оцінки всіх окремих моментів поведінки того, хто вживає

наркотики. Треба дискредитувати усі ті моменти вживання наркотиків, що їх наркомани використовують для вихваляння.

Запобігання зловживанню наркотиками потрібно розпочинати з раннього віку. Під час роботи з дітьми різних вікових груп необхідно використовувати й різні засоби пропаганди проти наркотиків. Під час роботи з молодшими школярами необхідно враховувати, що для них характерні конкретно-образне мислення, мала концентрація уваги, наочно-образний характер пам'яті. Текстовий матеріал в цьому віці сприймається важко. Тому необхідно використовувати наочність: показ фільмів, відеофільмів, малюнків. Ці засоби сприяють вихованню в молодших школярів негативного відношення до наркотиків.

Завдання профілактики наркоманії у вихованні школярів середнього віку - подальше закріплення негативного відношення до наркотиків шляхом поглиблення знань про їх властивості, дії на організм, швидкі та довгострокові наслідки вживання. Саме в цьому віці соціальним педагогам треба допомогти дітям знайти та розвинути захоплення, організувати заняття дітей за їх інтересами.

У старшому шкільному віці інформація повинна бути добре аргументованою. Методика проведення виховних заходів в цьому віці повинна враховувати високий інтелектуальний рівень учнів. Форми проведення їх різноманітні: конференція, лекція, зустріч з наркологом, ділова гра, навчання інших тощо.

Основні принципи, на яких повинна базуватися профілактична робота наркоманії серед школярів, з молодшого віку, є - цілеспрямованість й наступність в проведенні антинаркотичного виховання; планування профілактик з наркоманії в школі з урахуванням фаз формування в дітей настанов проти вживання наркотиків; урахування психологічних особливостей різних вікових груп учнів; організація гуртків за інтересами учнів; участь старшокласників у пропаганді проти наркотиків.

Діагностична, що спрямована на ліквідацію факторів ризику залучення дітей до наркотиків. Реалізується шляхом збору інформації про дитину, вивчення особливостей її особистості та негативних факторів, що провокують наркоманію дитини.

Прогностична, суть її полягає в тому, що на основі встановленого діагнозу розробляється конкретна соціально-педагогічна програма діяльності з дитиною, яка передбачає етапні зміни і кінцевий результат соціальної адаптації, корекції чи реабілітації.

Виховна, що передбачає визначення змісту соціально-педагогічної діяльності, методів його реалізації, а також тих соціально важливих якостей, які повинні бути виховані у дитини у процесі її соціальної реабілітації.

Правозахисна, соціально-педагогічна діяльність будується на правовій основі, що передбачає як дотримання, так і захист прав дитини. Організаторська, обумовлена тим, що соціально-педагогічна діяльність з дитиною, схильною до наркоманії, вимагає участі та координації дій різних спеціалістів залежно від глибини проблеми; сприяє створенню умов для повноцінного проведення вільного часу і дозвілля, організації соціально значимої діяльності дітей, дорослих, громадськості у вирішенні завдань допомоги дитині, схильної до наркоманії.

Комунікативна, суть її полягає в тому, що в ході реалізації соціально-педагогічної діяльності виникає необхідність встановлення безлічі контактів між її учасниками з метою обміну інформації.

Попереджувально-профілактична, яка забезпечує закріплення отриманих позитивних результатів і попереджує можливість появи рецидивів наркоманії, що досягається соціальним патронажем підопічних і оперативним реагуванням в екстремальній ситуації.

Соціальним педагогам, які виховують підростаюче покоління в антинаркотичному дусі, слід приділяти увагу й освіті батьків. Проте і вона має ґрунтуватися не стільки на роз'ясненні шкідливих наслідків вживання наркотиків для здоров'я, скільки на правильній оцінці негативних моментів, пов'язаних із самим вживанням їх.

УДК: 371.124:53

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МЕТОДУ «СУЗУКІ»

О. А. Жерновникова, м. Харків
Сунь Цзінцю, КНР

Авторами розглянуто основні принципи методу «Сузукі», які сприяють ранньому розвитку дитини з музичного мистецтва, іноземної мови, математики, фізичної культури тощо.

Ключові слова: дитина, ранній розвиток, метод «Сузукі», навчання, музика.

The article depicts the basic principles of «Suzuki» method that promotes child's early development in musical art, foreign languages, mathematics, physical education etc.

Key words: child, early development, «Suzuki» method, education, music.

Проблема раннього розвитку дітей завжди була і є важливою, адже саме в цьому віці розвивається інтелектуальний потенціал дитини, її творчі здібності. Важливу роль у духовному розвитку дитини відіграє музичне мистецтво.

Японія – одна з тих країн, де естетичному і, зокрема, музичному вихованню надається особливе значення. В сучасних японських концепціях раннього музично-естетичного виховання переплелись впливи європейської музичної культури і традиційно японських підходів до виховання дітей, що забезпечило їх неповторність і самобутність, а дієвість деяких з методик привела до їх широкого розповсюдження не лише в Японії, але і в багатьох країнах світу.

Водночас, підходи до раннього музичного розвитку дитини, що могли б застосовуватись в сучасних умовах в Україні, зараз перебувають у процесі становлення. Можливо, досвід Японії міг би сприяти в цьому.

Одним із таких методів є метод «Сузукі», який є ефективним не лише при навчанні музики, а й математики, іноземної мови, фізичної культури тощо. Зазначимо, що метод «Сузукі» ґрунтується на трьох «китах»: ранній розвиток, все дитина виконує разом з мамою, тільки успіх.

Уже з сімдесятих років XX століття по всій Європі, Північній і Південній Америці, країнах Азії існують музичні «Сузукі-студії» для дітей від 2-3 років, де навчають музичному виконанню на всіх струнних, клавішних і духових інструментах [1].

Чому ранній розвиток є запорукою успішного розумового розвитку дитини? На це питання відповідають результати дослідження біологічного феномена імпринтингу. Провідний вчений етолог К. Лоренц [4] довів, що мозок новонародженої дитини має здатність до швидкого росту неспецифічних зв'язків між нейронами і тому вся інформація, яка надходить в мозок відразу запам'ятовується, як фотографії в пам'яті фотокамери.

Такий період ранньої фіксації або імпринтингу (Imprinting period) починається вже на 20-25 день внутрішньоутробного розвитку і закінчується в 3-4 роки [3]. Річ у тім, що мозку на ранніх стадіях його розвитку потрібна стимуляція. Нейрони, позбавлені зовнішнього впливу (навчального) середовища, не можуть формувати мережу волокнистих з'єднань [2]. Провідним у методиках раннього навчання є те, що створюється для дитини активне навчальне середовище. Цей принцип успішно використовується, наприклад, в педагогіці Монтессорі.

Недолік сенсорного припливу, перш за все звукового, у процесі пре- і постнатального розвитку, гальмує вплив на розвиток мозку дитини [2]. Сенсорний голод в пренатальній стадії розвитку є основним чинником функціональної незрілості організму дитини, зростання числа новонароджених дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності [5].

Слід зазначити, що знання, отримані в цей період, дитина не обов'язково актуалізує негайно, найчастіше спогади про події, відчуття й іншої інформації, отриманої в період імпринтингу, приходять не відразу.

Таким чином, наведений вище приклад підтверджує здогад Ш. Сузукі, що навчання маленьких дітей є найбільш ефективним через співпрацю з їхніми батьками і разом з ними.

Перші уроки за методом «Сузукі» не лише проходять в присутності батьків, а й з їх безпосередньою участю. Ш. Сузукі рекомендує всім батькам зробити музику складовою частиною навколишнього середовища дитини з моменту народження (або навіть раніше). Коли навколишнє середовище дитини охоплює гарну музику і звуки рідної мови, дитина буде розвивати в собі паралельно здібності говорити рідною мовою, грати на музичному інструменті.

Діти вчаться з величезним ентузіазмом, коли вони відчувають щирі підтримку батьків і любов. Роль батька полягає, насамперед, у тому, щоб ходити з малюком на всі музичні заняття, робити записи, займатися з дитиною вдома. По суті, мама або тато стають домашніми вчителями й «ідейними натхненниками» свого юного таланту [1].

Така залученість батьків в освіту дітей в ранньому віці зрозуміла, але в Японії матері, як правило, не працюють і супроводжують дітей аж до середнього шкільного віку.

Третя складова методу «Сузукі» – тільки успіх не є новою в педагогіці.

Тільки успіх – означає тільки позитивну оцінку виконаного дитиною завдання. Ш. Сузукі зазначав, що для того, щоб поставити позитивну оцінку, потрібно заздалегідь передбачити рівень складності, який дитина подолає напевно.

У книзі «Вихований любов'ю» (Nurtured by love) вчений описував свій досвід співпраці при викладанні математики в двох перших класах звичайної школи. В одному класі діти навчалися за звичайною програмою, а в іншому згідно з принципами методу «Сузукі» – «наступність» і «початок нового етапу настає лише після того, як останній учень у класі засвоїть досліджуване».

Такий підхід вимагав чимало винахідливості від педагогів і терпіння від адміністрації школи – експериментальний клас спочатку дуже відставав від звичайного.

Утім вже на другий рік навчання цей клас «обігнав» звичайну програму і, як відмітив Ш. Сузукі, діти в ньому виглядали більш щасливими і спокійними, навіть більш здоровими, ніж у звичайному класі [5].

Що стосується навчання музики, то згідно з принципом успішності Ш. Сузукі ввів традицію не лише індивідуальних, але і групових уроків. В цьому випадку найменші «студенти» ставляться попереду старших і всі разом починають виконувати прості вправи, які під силу малюкам.

Потім малюки тільки водять смичком по відкритих струнах в тому ж ритмічному малюнку, за яким старші виконують позаду малюків складнішу мелодію. У малюків створюється враження, що і при їхній допомозі створюється чудова музика, що є потужним позитивним стимулом.

Отже, будь-яка дитина може розвивати свої здібності у ранньому віці так само легко, як вона вчиться говорити рідною мовою. Потенціал кожної дитини не обмежений. Практика впровадження методу «Сузукі» показує, що малюки, які тепер вже закінчили школу, навчаються в університетах. Вони є звичайними юнаками та дівчатами – відрізняє їх від однолітків лише одне – вільне поводження з іноземними мовами, математикою, музикою і малюванням – тими предметами, які вони почали вивчати раніше, ніж ходити за методом «Сузукі».

Список використаних джерел

1. Жерновникова О. А. Досвід упровадження методу «Сузукі» у дошкільних навчально-виховних закладах Китаю // О. А. Жерновникова, Сунь Цзінцю // Суспільні дослідження у 21 сторіччі : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – С. 81-82.
2. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг / Г. Хорн. – М.: Мир, 1988. – 234 с.
3. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез, или Я - детский педагог / Т. Б. Юдовина-Гальперина. – СПб. : Союз художников, 2002. – 236.
4. Lorenz K. Uber tierisches und menschliches Verhalten / K. Lorenz. – Bd 1–2. – Munch. – 128 p.
5. Suzuki Sh. Ability development from age zero. Ability development associates / Sh. Suzuki. – 1981. – 95 p.

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**О. А. Коваленко, м. Харків
Тань Сяо, КНР**

Авторами розкривається психологічна складова підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка сприяє самореалізації студента у майбутній професійній діяльності. Виокремлено особливості та специфіку підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Зазначено педагогічні умови та основні вимоги майбутніх педагогів-музикантів в психологічному аспекті.

Ключові слова: педагог-музикант, педагогічний університет, підготовка, психологічна підготовка, вимоги до підготовки.

The article depicts the psychological component of future teachers-musicians' training that promotes students' self-realization in their future professional activity. The peculiarities and specific features of future teachers-musicians' training have been distinguished. The pedagogical conditions and the main requirements for future teachers-musicians' training in psychological aspect have been determined.

Key words: teacher-musician, pedagogical university, training, psychological training, requirements for training.

Дослідження професійної музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів-музикантів в умовах університету потребує формування наукового тезаурусу якості професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і передбачає проведення добору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей [2]. Особливістю та специфікою підготовки майбутніх педагогів-музикантів є володіння: по-перше, професійно-педагогічними навичками та вміннями на основі опанування знаннями з дисциплін загальнонаукового, психолого-педагогічного та спеціального спрямування; по-друге, професійно-орієнтованою методикою та педагогічними технологіями; по-третє, виконавською майстерністю, що передбачає отримання умінь та навичок доносити зміст музичних творів до учнів різного віку та дає можливість отримати особистісний емоційно-ціннісний досвід й долучитися до творчої діяльності. Результатом освіти майбутніх учителів музичного мистецтва стає самостійна, здатна до саморозвитку та повноцінної професійної й особистісної самореалізації особистість.

На особливу увагу заслуговує психологічна складова підготовки майбутніх педагогів-музикантів, оскільки він, майбутній вчитель, є носієм і передавачем загальнолюдських цінностей молодому поколінню та має бути готовим до майбутньої професійної діяльності.

Серед психологів-гуманістів даною проблемою займалися А. Адлера, Г. Балла, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга та ін.

Обрання кар'єри педагога – досить сміливий і важливий крок у житті молодої людини. Він має бути свідомим і виваженим. Від цього також залежить, чи буде студент – майбутній педагог-музикант – наполегливо працювати над своїм власним професійно-педагогічним становленням.

Науковий пошук учених дозволив виділити важливі вимоги, що сприяють особистісному зросту: присвячення себе чому-небудь більш високому, ніж власне особисте «Я»; успішне виконання поставлених завдань.

Саме під час організації та здійснення підготовки майбутнього педагога-музиканта значно зростають можливості для формування у студентів креативності, самостійності та здатності сміливо приймати рішення відносно розв'язання певних теоретичних і практичних педагогічних проблем. Тим самим з'являється реальна можливість формувати гармонійну, цілісну, позитивну «Я-концепцію», сукупність індивідуальних, особистісних, власне суб'єктивних якостей студента-музиканта вищого педагогічного навчального закладу, які спрямовані на пізнання себе й суб'єкта своєї праці, а також на процес професійної діяльності.

Психологічна підготовка майбутніх педагогів-музикантів має бути організована в умовах вищого педагогічного навчального закладу таким чином, щоб досягнення певних цілей і реалізація певних прагнень на кожному окремому етапі навчання, спонукали і стимулювали висунення нових цілей (більш високого й відповідального рівня) і появу нових прагнень (більш різноманітних, і з кожним наступним етапом вони мають бути все тісніше пов'язаними з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю).

Постійна робота індивіда над собою призводить до появи якісно нових особистісних якостей. Якщо ці якості сприяють гармонізації стосунків людини й оточуючого світу, говорять про процес самовдосконалення. А. Маслоу вважав, що більшість людей, чи навіть усі, відчують потребу у внутрішньому самовдосконаленні, прагнуть до нього і знаходяться в постійному його пошуку. Його власні дослідження показали, що спонукання до реалізації власного потенціалу особистості є природним і необхідним. І все ж лише невелика кількість людей, як правило обдарованих, досягають вершин самоактуалізації (за оцінками А. Маслоу, їх менш, ніж 1%) [1].

Аналіз власного педагогічного досвіду, результати опитування професорсько-викладацького складу, а також майбутніх педагогів-музикантів, дає підстави стверджувати, що часто студенти навіть тоді, коли вони досягають певного успіху, не здатні його усвідомити й розвивати, що призводить до відчуття безпорадності в самостійному пошуку, відчуття страху перед значними обсягами інформації, які постійно збільшуються й вимагають сформованості все більш високого рівня самостійності для їх засвоєння. У чому ж слід шукати вихід із такої досить невтішної ситуації?

По-перше, студента-музиканта слід готувати психологічно до здійснення такого виду діяльності з першого дня перебування у вищій педагогічній школі. По-друге, викладачі під час аудиторних занять і проведення консультативної роботи, спрямованої на надання допомоги й активізацію навчальної діяльності, мають акцентувати увагу саме на позитивних надбаннях студентів-музикантів з мистецтва, яких вони досягли під час здійснення підготовки.

Отже, з огляду на необхідність формування психологічної готовності педагогів-музикантів, як результату їх підготовки до професійної діяльності зміст навчального матеріалу, передбаченого для опрацювання в умовах вищого

педагогічного навчального закладу має відповідати наступним вимогам: чіткість і логічність у своїй організації; послідовність і ієрархічність (від більш простого до більш складного); наукова обґрунтованість і об'єктивність; забезпеченість методичною музичною літературою, спрямованою на роз'яснення найбільш ефективних методів і способів засвоєння знань з музичного мистецтва; стійка проєкція на майбутню професійно-педагогічну діяльність тощо. Дотримання перерахованих вимог значною мірою сприятиме прагненню майбутнього педагога-музиканта активізувати особистісний потенціал, а також намаганням збагачувати й розширювати життєвий досвід, матиме позитивний вплив на підвищення можливостей щодо самоактуалізації й самореалізації в психологічному аспекті до майбутньої професійної діяльності..

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – Спб. : Питер, 1999. – 560 с.
2. Матвеева О. О. Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти : [монографія] / О. О. Матвеева. – Харків : Щедра садиба плюс, 2014. – 438 с.

УДК 159.955:376-056.24

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

О. В. Козлітіна, м. Харків

Ю. С. Масловська, м. Харків

Тези містить короткий аналіз стану проблеми в психолого-педагогічній літературі. розглянути види порушень мовлення, проаналізовані особливості виконання завдань учнями з порушенням мовлення та учнями загальноосвітньої школи.

Ключові слова: мислення, молодші школярі, діти з порушенням мовлення, інклюзивне навчання.

The article presents the short analysis of psychological and pedagogical literature on the researched problem of development of thinking of junior schoolchildren who have speech disorders. The types of speech disorders have been revealed. The peculiarities of tasks executions by schoolchildren who have speech disorders and by schoolchildren of comprehensive schools have been analyzed.

Key words: thinking, junior schoolchildren, children who have speech disorders, inclusive education.

Проблема навчання дітей з обмеженими можливостями у звичайних загальноосвітніх школах виникла давно. Зрозуміло, що індивідуальне навчання не забезпечує соціалізації дитини з обмеженими можливостями у середовищі, крім того, при такому навчанні є недостатньою його якість. Ці діти особливо потребують гуманного ставлення суспільства та розуміння оточуючих. Інклюзивне навчання – термін, який використовують для опису процесу навчання дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітніх школах.

Чи можуть діти з обмеженими можливостями вчитися разом з учнями загальноосвітніх шкіл? Чи дозволяє рівень розвитку їх психічних процесів благополучно засвоювати навчальний матеріал нарівні з дітьми без відхилень?

Психічний розвиток дітей з порушеннями мовлення спирається на висунутий психологами Л. Виготським, О. Запорожцем, О. Лурії принцип взаємозв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку, що стверджує його провідну роль в опосередкуванні психічних процесів.

Теоретичні аспекти вивчення розвитку дітей з розладами мовлення розглянуті в дослідженнях Л. Виготського, які розкривають складну структуру аномального розвитку дитини, згідно з якою дефект якогось аналізатора або інтелектуальний дефект не викликає ізольованого випадання однієї функції, а призводить до цілого ряду відхилень. Недорозвинення або пошкодження різних ланок мовної системи неминує викликає ряд вторинних і третинних відхилень: недорозвинення всіх сторін мовлення; недоліки пам'яті; зниження рівня узагальнень; недостатню цілеспрямованість і концентрацію уваги; недостатнє вміння робити висновки.

Актуальність нашого дослідження визначається вивченням особливостей розумових процесів у школярів з вадами мовлення, які обумовлені патологічними змінами голосового апарату та порівняння особливостей виконання завдань з учнями загальноосвітніх шкіл.

Мета роботи полягала у вивченні особливостей розвитку розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і абстрагування у дітей з різними видами порушення мовлення.

На основі поставленої мети були сформульовані такі завдання:

1. Проаналізувати стан проблеми в психолого-педагогічній літературі.
2. Визначити причини порушення мовлення.
3. Порівняти особливості виконання завдань учнями з порушенням мовлення та учнями загальноосвітньої школи.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовувався аналіз наукової та методичної літератури та проведено експеримент, який складався зі спостереження за учнями як в процесі навчальної діяльності, так і в ході виконання ними експериментальних завдань, бесіди з учителями, школярами. У процесі діагностики використовувалися методики Забрамної С.Д.

Порушення мовлення – відхилення у мові від норми, прийнятої у певному середовищі, що виявляється у часткових порушеннях (звуковимови, голосу, темпу, ритму тощо) і зумовлені розладами нормального функціонування психофізіологічних механізмів мовної діяльності.

Мовлення формується у процесі загального психофізичного розвитку дитини.

Умови формування нормального мовлення: збережена центральна нервова система дитини; наявність нормального слуху і зору; достатній рівень мовленнєвого спілкування дорослих з дитиною.

Найбільш частіше використовують класифікацію згідно якої усіх дітей з порушенням мовлення підрозділяють на дітей з порушенням мовлення, пов'язаними з ураженнями мовних зон кори головного мозку та учнів з порушеннями мовлення, що мають патологічні зміни голосового апарату.

У нашому експерименті приймали участь учні з діагнозами: заїкання (порушення темпо-ритмічної організації мовлення, викликане судомним станом м'язів артикуляційного апарату), дисфонія (порушення голосу), брадилалія (патологічно уповільнений темп мовлення), тахілалія (патологічно прискорений темп мовлення), дислалія (порушення вимови при нормальному слухові і збереженій іннервації мовленнєвого апарату), ринолалія (порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату).

В дослідженні брало участь 20 учнів 2-3 класів КЗ «ХСНБК № 7», які були поділені на 2 групи. В першу групу (10 учнів) увійшли учні з вадами мовлення, у другу – 10 учнів 2 класу КЗ «ХНБК № 8». Учні виконували методики Забрамної С.Д., за допомогою цих методик вивчались особливості розвитку розумових операцій: аналіз, синтез, порівняння тощо. За результатами виконання всіх чотирьох методик усі випробовувані були розподілені нами у групи: група з високим рівнем розвитку мислення, середнім і низьким.

Основним показником, за яким ми відносили випробовуваних до певної групи, було результати, отримані в чотирьох методиках. Випробовувані з високим рівнем показали високий рівень виконання у всіх методиках. Випробовувані з середнім рівнем мислення демонстрували високий або середній рівень виконання чотирьох методик. Випробовувані з низьким рівнем мислення показували низький рівень їх виконання. Отже, загальні результати виконання завдань випробовуваними першої і другої груп представлені у таблиці (див. табл.).

Як бачимо з таблиці, особливих відмінностей у розвитку мислення учнів загальноосвітньої школи і випробовуваних з порушеннями мовлення, що мають патологічні зміни голосового апарату не виявлено.

Таблиця

Порівняльна характеристика результатів експерименту

Рівень мислення	Перша група (учні з вадами мовлення)	Друга група (учні загальноосвітньої школи)	
	кіль-ть випробовуваних	%	кіль-ть випробовуваних
Високий	1	10%	2
Середній	7	70%	7
Низький	2	20%	1

Рівень мислення учнів з порушеннями мовлення, що мають патологічні зміни голосового апарату суттєво не відрізняється від рівня розвитку мислення учнів загальноосвітніх шкіл. Тому можна передбачити успішність навчання учнів, які мають медичні діагнози: заїкання, дисфонія, брадилалія, тахілалія, дислалія, ринолалія в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология (учебник по педагогической психологии) / Редакторы Л.М.Штутина, Л.М.Малова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

2. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі [автор-укладач Л.В.Туріщева] / Л.В.Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 111, [1] с. – (Серія «Психологічна служба школи»).
3. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-мед.-пед. комис. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
4. Ілляшенко Т.Д. Аномальна дитина в школі: навчально-методичний посібник / Т.Д. Ілляшенко. – К.: ІСДО, 1995. – 120 с.
5. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: – СПДФО Парашин І.С. – 2010. – 196 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка / В.М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

УДК 159.9:37.015.3

ЕКЗОГЕННІ СТРЕС-ФАКТОРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

М. С. Кудінова, м. Запоріжжя

У тезах проаналізовано поняття «стрес» з процесуальної та системної точок зору. Визначені екзогенні стрес-фактори загальноосвітніх інтернатних закладів (замкнений спосіб життя, високий ступінь регламентованості життя, депривація міжособистісних взаємодій, надмірна опіка), що впливають на особистість учнів.

Ключові слова: стрес, стресори, екзогенні фактори стресу, інтернатні заклади.

The concept of “stress” from the procedural and system points of view has been analyzed in the article. The exogenous stress factors in comprehensive boarding school and their influence on schoolchildren have been determined. These exogenous stress factors are: secluded lifestyle, high degree of regulation of life, deprivation of personal relationships, excessive care.

Key words: stress, stressors, exogenous factors of stress, boarding schools.

Проблема дослідження стресу та стрес-факторів є актуальною для сучасної психологічної науки. Знаючи природу стресу та основні стрес-фактори, ми можемо мінімізувати вплив стресорів на особистість учнів інтернатних закладів.

Поняття «стрес» досліджували вітчизняні та зарубіжні психологи: Є. Барань, Л. Бізо, Н. Водоп'янова, Дж. Гринберг, І. Ібрагімова, В. Зарицька, О. Кікоть, О. Кузнецова, Г. Мигаль, В. Петровська, О. Протасенко, С. Рязанцева, О. Тимченко, Т. Федорів, Ю. Щербатих та ін. Проблема стресу залишається актуальною у сфері загальної та вікової психології, а особливо, проблема визначення екзогенних факторів стресу, що впливають на особистість учнів закладів інтернатного типу.

З огляду на вищезазначене, перш ніж досліджувати фактори стресу, доречно визначити поняття «стрес» та «екзогенні фактори стресу».

Науковці розглядають стрес з двох точок зору: процесуальної та системної. З процесуальної точки зору стрес визначається як сукупність послідовних дій, що забезпечують реакцію (відповідь організму на зовнішнє чи внутрішнє подразнення) на сприйняття загрози, на складну життєву ситуацію, на зміни навколишнього середовища або умов життя.

Із системної точки зору стрес розглядається із зовнішнього та внутрішньої сторони. Із зовнішньої сторони стрес визначається як стан, обумовлений негативними обставинами, умовами, в яких перебуває людина; із внутрішньої – як неспецифічне фізичне та психологічне самопочуття, що виникає в результаті зовнішньої негативної дії.

Екзогенні фактори стресу – це фактори навколишнього середовища (у тому числі інформація), що викликають порушення гомеостазу [1, с. 12].

Л. Тищенко до стресорів, що виникають у виховному процесі закладів інтернатного типу відносить наступні: неправильна організація спілкування усередині колективу, збереження авторитарного стилю виховання; високий ступінь регламентованості життя вихованців, відсутність можливості вільно розподіляти і використовувати часовий простір і дії; ізолюваність дітей в межах одного простору, обмеженість контактів із представниками суспільства із зовні, що фактично унеможливорює соціалізацію вихованців; відсутність диференційованого підходу до дітей, обмеженість врахування психологічних, фізичних особливостей; неврахування психологічного стану вихователів шкіл-інтернатів, притулків, дитячих будинків, що виявляється в проявах неадекватних, жорстоких дій по відношенню до дітей [6, с. 209-210].

І. Доля та О. Кузьміна у своїх працях зазначають, що в інтернатних закладах спостерігається надмірна опіка дітей, яка призводить до незнання ними своїх обов'язків. Результатом є формування у переважної більшості вихованців державних закладів хибної уяви про свої соціальні ролі. Основи колективного виховання, що домінують в інтернатних закладах не забезпечують індивідуальний розвиток здібностей кожного вихованця [5], [4, с. 61].

На думку М. Доннік, найважливіша проблема, яка може спричинити стрес у дітей, що виховуються у закладах інтернатного типу – це відсутність любові та ласки батьків і родичів [2, с. 70]. Аналогічної думки додержується Ю. Єрґакова, зазначаючи, що виховання в закладах освіти інтернатного типу зумовлює виникнення такого психологічного явища, як втрата (депривація) міжособистісних взаємодій з батьківським середовищем, котре позначається на особистісному розвитку дитини [3, с. 105].

Інша суттєва проблема, за М. Доннік, – відсутність в інтернатному закладі вільного місця, де молода особа могла б бути наодинці із собою [2, с. 70]. Л. Тищенко доповнює, що діти-сироти, які перебувають в інтернатних закладах, не мають можливості для усамотнення, навіть тоді, коли виникає таке бажання. Така ситуація часто призводить до погіршення настрою дітей, небажання займатися колективною справою, емоційного виснаження [6, с. 210].

Розповсюдженим екзогенним стресором є обмежене коло спілкування в інтернатному закладі. Цієї думки додержуються Ю. Єрґакова та Л. Тищенко. Так, Л. Тищенко стверджує: «В інтернаті дитина постійно спілкується з однією й тою

самою достатньо вузькою групою однолітків, при чому вона сама не може надати перевагу іншій групі, що може зробити будь-який учень звичайної школи. Подібні контакти не сприяють розвитку навичок спілкування з однолітками, вміння налагоджувати рівноправні стосунки з незнайомою людиною, адекватно оцінити свої якості, необхідні для виборного, дружнього спілкування» [6, с. 209].

За О. Кузьміною інтернат стає для дитини тотальним інститутом соціалізації, сурогатною сім'єю, школою, оточенням тощо. Іноді весь життєвий світ дитини може обмежуватися стінами інтернату. «Замкнений» спосіб життя сприяє тому, що середовище поза інтернатом може бути не зрозумілим, чужим для вихованців або вони можуть мати неадекватне уявлення про нього, у них не формуються навички виживання, адаптації до нових життєвих умов, відсутні навички інтеграції у нові соціальні групи, практика взаємодії та поведінки в різних ситуаціях на початку самостійного життя [4, с. 60-61].

Отже, екзогенними стрес-факторами, що впливають на особистість учнів закладів інтернатного типу є: замкнений спосіб життя (обмежене коло спілкування, ізоляваність дітей в межах одного простору, обмеженість контактів із представниками суспільства із зовні, відсутність в інтернатному закладі вільного місця для усамітнення); високий ступінь регламентованості життя (збереження авторитарного стилю виховання, відсутність можливості вільно розподіляти і використовувати часовий простір і дії, відсутність диференційованого підходу до дітей); депривація міжособистісних взаємодій з батьківським середовищем; надмірна опіка або навпаки, жорстокі дії по відношенню до дітей.

Список використаних джерел

1. Боярчук О. Д. Біохімія стресу : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Боярчук; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 177 с.
2. Доннік М. С. Соціальний гуртожиток – шлях до самостійності випускників шкіл-інтернатів / М. С. Доннік // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». – № 83. – С. 66-70.
3. Єрґакова Ю. Г. Місце конфлікту у період формування особистості підлітка в умовах виховання в інтернатних установах / Ю. Г. Єрґакова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3(32). – С. 105-109.
4. Кузьміна О. В. Специфіка формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів / О. В. Кузьміна [Електронний ресурс] // Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського : [сайт] – Режим доступу : nbuv.gov.ua/old_jrn/Natural/Vznu/ped/2011_2/103...
5. Розвиток альтернативних форм соціалізації дітей-сиріт у контексті реформування державної системи опіки / І. Доля [Електронний ресурс] // Регіональний філіал НІСД м. Донецьку : [сайт] – Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/MONITOR/august08/12.htm>.
6. Тищенко Л. Є. Психолого-педагогічні особливості підготовки учнів до сімейного життя в умовах інтернатного виховання / Л. Є. Тищенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 208-213.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА САМОРОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНИХ ТА НЕРЕЛІГІЙНИХ СТУДЕНТІВ**О. І. Кузнецов, м. Харків**

Представлено результати наукового аналізу психологічних визначень релігійності, показано факторну структуру релігійності, її типологічні особливості. Доведено, що студентський вік є сенситивним періодом розвитку психологічних компонентів релігійності, тому вивчення змісту і структури релігійності у студентів набуває особливого значення. Показано відмінності у рівні розвитку самореалізації та прагнення до саморозвитку у студентів з різним рівнем релігійності.

Ключові слова: релігійність, саморозвиток, самореалізація.

The results of the scientific analysis of psychological definitions of religiosity have been presented in the article. The factor structure of religiosity and its typological features have been shown. It has been proved that the student age is a sensitive period of development of psychological components of religiosity. That is why the study of the content and structure of students' religiosity acquires special significance. The differences in the level of development of self-realization and the desire for self-development among students with different levels of religiosity have been shown.

Key words: religiosity, self-development, self-realization.

Стрімкі трансформації сучасного суспільства випробовують на міцність традиції і моральність у нашій культурі. Одним з найістотніших наслідків таких змін є перебудова системи духовних та смислових життєвих орієнтирів. Перебудова духовних цінностей особистості посилюється економічною кризою, кризою релігій та інших соціальних інститутів. У той же час більшість людей не перестають звертатись до Бога у найвідповідальніші чи найскладніші часи свого життя, що визначає проблему релігійності завжди актуальною та важливою. Вивчення психологічної природи релігійності, її змісту, структурних компонентів та типологічних особливостей вимагає нового вирішення у науковій психології, що і обумовило вибір теми дослідження.

Релігійність вперше стала предметом наукового психологічного аналізу у дослідженнях У. Джеймса, який запропонував поняття «особистої релігійності», віддаючи пріоритет суб'єктивним аспектам релігії перед її інституційною та процесуальною сторонами. Сутність релігійності («особистої релігії») зосереджена в почуттях людини, в його свідомості і стилі поведінки, які утворюють основний круговорот релігійного життя, виступаючи елементами постійними, долученими до буття, до Абсолюту, навіть якщо мова йде про атеїзм. У. Джеймс екстраполював поняття «особистісної релігійності» на «релігію» взагалі: «Домовимося під релігією мати на увазі сукупність почуттів, дій і досвіду окремої особистості, оскільки їх змістом встановлюється відношення до того, що вона шанує як Божество» [0, с.34].

У. Джеймс відрізняв емоційну, «душевну» складову релігійного почуття від його інтелектуальної складової, яку вважав привнесеної в релігійне почуття соціальними інститутами – освітою, вихованням і культурою. У той же час автор категорично заперечував існування специфічно релігійних почуттів, які мали б

суттєві відмінності від інших людських емоцій. Він визнавав існування релігійної любові, релігійного страху, релігійної радості, але уточнював, що ці почуття відрізняються від звичайних почуттів тільки спрямованістю на релігійний об'єкт. У. Джеймс, описуючи психологічну сутність релігії, особливу увагу приділяв таким її аспектам: 1) сукупність почуттів, дій і досвіду окремої особистості, пов'язані з їх змістом ставлення до того, що вона шанує як Божество; 2) переживання людини, в яких вона відчуває себе причетною до «вищої правди»; 3) повне реагування людини на життя, відмінне від випадкового, буденного; 4) «величний стан душі», який «породжує серйозне ставлення до життя і виключає легковажність», при цьому «релігія робить для людини легким і радісним те, що за інших обставин для нього є ярмом суворой необхідності».

Сучасні вітчизняні дослідження релігійності здійснюються О.О. Войновською, О.Ю. Головіною, О.І. Крупською, К.І. Фоменко, Т.Б. Хомуленко. У дослідженні О.І. Крупської [0] релігійність розуміється як знання релігійних ідей, правил, догм, практик, їх усвідомлення та прийняття, а також свідоме їх виконання й утілення в повсякденне життя за власним бажанням. На думку А. Колодного та Б. Лобовіка, сутність релігійності розкривається через визначення ступеня, рівня, характеру релігійності, де перший характеризує рівень засвоєння індивідом, групою релігійних ідей, норм, цінностей, тобто рівень інтенсивності релігійних ознак, другий відображає певну величину екстенсивності поширення релігії (релігійних ознак) серед населення, соціально-демографічних груп, а третій – є показником, що дає можливість визначити якісні особливості, певні відмінності та специфіку релігійності серед віруючих – прихильників різних конфесій, а також окремих регіонів. Автори визначають релігійність як підсумок власних пошуків індивіда, його релігійне самовизначення, засвоєння релігійних цінностей [0].

О.О. Войновська [0] характеризує детермінанти релігійності через аналіз зовнішніх (релігія виступає як соціальний чи духовний інститут і формує релігійність особистості) і внутрішніх (релігійність формується під впливом особистісних якостей та досвіду) психологічних факторів. У дослідженні духовного інтелекту О.Ю. Головіної [0] було показано зв'язок морального, екзистенційного та трансцендентного компонентів з релігійністю у студентів. Отже, студентський вік є чутливим періодом розвитку психологічних компонентів релігійності, тому вивчення змісту і структури релігійності у студентів набуває особливого значення.

Мета дослідження – визначити особливості саморозвитку та самореалізації релігійності студентів.

Методи дослідження. Для характеристики релігійності було обрано наступні методики: методика «Психологічний аналіз рівня індивідуальної релігійності (І. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатих, М. С. Кравцова) [0]; Методика дослідження особистісної реалізованості А.М. Большакової [0]; Методика дослідження саморозвитку особистості С.Б. Кузікової [0].

За результатами порівняння показників реалізованості особистості було визначено, що студенти з середнім рівнем релігійності (45% вибірки) характеризуються вищими показниками самореалізації ($p < 0,01$), на відміну від студентів як з високим рівнем, так і з низьким рівнем релігійності. Також було

встановлено, що середній рівень релігійності передбачає вищі показники задоволеності умовами саморозвитку ($p < 0,001$), мають більший діапазон здатностей до застосування механізмів саморозвитку та вищий рівень потреби у саморозвитку ($p < 0,01$).

Помірний рівень релігійності студентів як психологічної якості характеризує їх прагнення до саморозвитку та високу задоволеність власною реалізованістю у житті.

Список використаних джерел

1. Большакова А. М. Опитувальник особистісної реалізованості / А. М. Большакова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 28. – Ч. 1. – С. 14–24.
2. Войновская О.А. Психологические особенности личностной религиозности / О.А. Войновская : дисс... канд. психол. наук: 19.00.01. – Одесса, 2007. – 220 с.
3. Головина Е. Ю. Духовный интеллект как детерминанта моральной ответственности личности / Т. Б. Хомуленко, К. И. Фоменко, Е. Ю. Головина // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2014. – №4. – С.51-58.
4. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. – Пер. с англ. – М.: Наука. 1993. – 432 с.
5. Крупська О.І. Релігійні уявлення та особливості їх формування в студентській молоді / О.І. Крупська // Психологічні перспективи. – Вип. 16, 2010. – С. 125-132.
6. Кузікова С. Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості [Текст] / С. Б. Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6 (Серія «Психологічні науки»). – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 159–164.
7. Лобовик Б. А. Религиозное сознание и его особенности. - К.: Наукова думка, 1986. – 247 с.
8. Мягков И. Ф. Тест «Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности» / И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцова // Психологический журнал. – 1996. – Т.10, № 6. – С. 120-122.
9. Психологія. З викладом основ психології релігії/ Під ред. о. Юзефа Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. – Львів: Свічадо, 1998. – 320 с.

УДК 316.6:316.35:364.044 (477)

КЛАСИФІКАЦІЙНІ ОЗНАКИ ГРУПИ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ГРУП РИЗИКУ ПО СОЦІАЛЬНОМУ СИРІТСТВУ В УКРАЇНІ У ФОКУСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

В. В. Кузьмін, м. Запоріжжя

Класифікаційні ознаки групи дітей-сиріт та груп ризику по соціальному сирітству в Україні у фокусі соціально-психологічної роботи. У тезах розглянуто класифікаційні ознаки сиріт та груп ризику по соціальному сирітству в Україні у фокусі соціально-психологічної роботи. Відзначено, що наявність у суспільстві специфічних соціальних груп та спільностей груп є соціально-психологічною проблемою, а стан їх повсякденного буття близький до стану соціальної ексклюзії.

Ключові слова: соціальна група, соціальна психологія, клієнт, ознаки.

The article presents the classification features of children-orphans and risk groups by social orphanage in Ukraine in focus of social and psychological work. It has been noted that the presence of specific social groups and community groups in society is social and psychological problem, and the state of their everyday life is close to the state of social exclusion.

Key words: *social group, social psychology, client, features.*

За даними Державної служби статистики на протязі 2015-2016рр., значно збільшилась чисельність осіб потребуючих соціально-психологічної допомоги у різних напрямках. Аналізуючи соціальний звіт Міністерства соціальної політики за 2015 рік можна відмітити певні зрушення, які додатково вказують на проблематику становища населення України. Так, число офіційних учасників бойових дій станом на 01.01.2016 сягнуло 163 712 тисяч осіб. Також вкрай гостро в нашій державі постає та вимагає негайного вирішення проблема сирітства, на 1 січня 2016 року в Україні зареєстроване 73 182 дитини з відповідним статусом, при цьому біля 80% з них є соціальними сиротами. Турбує така категорія, як клієнти з особливими потребами, що потребують багатоаспектної соціально-психологічної підтримки з боку соціальних та психологічних служб, у 2016 році по Україні їх нараховується біля 2614,1 тис. осіб [3, с.65].

В загальному випадку сирітство як соціально-психологічний феномен існує з часів зародження суспільства та залишається й на сьогодні актуальною проблемою. У різні часи військові дії, епідемічні захворювання, стихійні події та інші причини призводили до фізичної загибелі біологічних батьків, унаслідок чого діти ставали біологічними сиротами. Одним із різновидів групи сиріт можна запропонувати соціальну спільність дітей, позбавлених батьківського піклування, - це діти які в ряді публікацій іменуються як соціальні сироти. Тобто ті діти, особи до 18 років, які стали сиротами при живих батьках, що мали девіантну поведінку, а це в кінцевому випадку, призвело до нормативно-правового позбавлення їх батьківських прав по відношенню до своїх неповнолітніх дітей; відібранням дітей у таких батьків без позбавлення відповідних батьківських прав; визнанням батька та матері (або одного з батьків) безвісно відсутніми, відсутніми чи недієздатними у т.ч. через хворобу; оголошенням їх померлими у відповідному порядку; перебуванням в місцях позбавлення волі за кримінально-карану діяльність або перебуванням їх під вартою на час слідством, розшуком їх органами поліції. Також до цієї спільності відносять дітей, від яких у свій час батьки відмовилися; діти, батьки яких не виконують своїх нормативних обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з знаходженням цих батьків на тимчасово окупованій території України або в зоні проведення АТО; безпритульні діти та діти-вулиці [1].

Сучасна соціальна психологія розуміє групу як основну форму соціальних спільнот. Прийнято вважати групою двох або більше індивідів, які мають схожі погляди й пов'язані між собою у відносно стійких моделях соціальної взаємодії. У гуманітарних науках виділяють такі істотні умови, необхідні для того, щоб сукупність вважати групою: наявність взаємодій між її членами; поява очікувань кожного члена групи щодо інших її членів; прояв координації дій; кооперація й

солідарність з приводу спільних цілей і культурних зразків. Таким чином, соціальна група – це сукупність індивідів за певною класифікаційною ознакою, які взаємодіють між собою певним чином на основі очікувань кожного члена групи щодо інших.

У сучасній науковій думці існують різноманітні види класифікації соціальних груп, але в рамках соціальної психології виокремлюються умовні групи за різними специфічними ознаками, а саме: статеві, вікові, фахові та ін., а також реально існуючі групи населення.

Психологізуючи можна відзначити що індивід може бути одночасно членом декількох соціальних груп, на цінності яких він орієнтується і які для нього можуть бути референтними. Важливо відзначити що соціальна психологія більше орієнтується на поведінку та безпосередні практики людей, що визначає їх включення у реальні соціальні групи.

Таблиця

Типологізація клієнтів соціально-психологічних служб в Україні з груп ризику по соціальному сирітству [2]

Специфічна соціальна група клієнтів	Приклади контингенту клієнтів спільності	Заклади соціально-психологічної інфраструктури
1	2	3
Клієнти, які виховуються без батьківського нагляду	Особи із сирітським дитинством включаючи сиріт, позбавлених батьківського піклування та осіб з їх числа; «діти вулиці».	Органи управління освітою та охороною здоров'я; Центри соціальних служб; інтернатні заклади; департамент соціального захисту; Центри зайнятості; організація Товариства Червоного Хреста; ряд інших громадських організацій.

Враховуючи соціально-психологічну підтримку клієнтів можна типологізувати їх специфічні спільності в Україні з групуванням у більш великі групи наступним чином (див. табл.):

Аналізуючи матеріали наукових досліджень, можна дійти до висновку, що наявність у суспільстві специфічних соціальних груп та спільностей груп є масштабною соціально-психологічною проблемою, а стан їх повсякденного буття близький до стану соціальної ексклюзії. Зазначену проблематику пропонується подолати шляхом побудови та використання не лише реально-існуючих напрацювань по супроводу клієнтів спеціалізованих соціально-психологічних служб, але й розробки та оновлення вже існуючого інструментарію, що буде здатним справити позитивний вплив на клієнта та його оточення. Можна

запропонувати соціально-психологічну підтримку здійснювати використовуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію клієнта та співробітників закладів інфраструктури, що має забезпечити більш якісну підтримку представників специфічних соціальних груп та спільностей, адже це буде протидіяти стану їх соціальної ексклюзії, виключить стигматизацію і маргіналізацію частини відповідних клієнтів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [Електронний ресурс] / ВРУ // Закон від 13.01.2005 № 2342-IV редакція діє з 01.01.2017 – Режим доступу до ресурсу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T052342.html.

2. Кузьмін В.В. Типологізація специфічних груп населення України в напрямках організації соціально-психологічної діяльності / В.В. Кузьмін / Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2016. – №2(10) – С.63-68

3. Соціальний звіт за 2015 рік [Електронний ресурс] / Департамент стратегічного планування Мінсоцполітики України // Мінсоцполітики України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=160211.

УДК: 378.147:37.025

ПОТРЕБА У САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

С. О. Микитюк, м. Харків

С. С. Микитюк, м. Харків

У тезах проаналізовано аспекти і вплив творчих здібностей на ефективність діяльності. Проведено теоретичний аналіз поглядів щодо механізмів розвитку творчих здібностей через удосконалення внутрішніх складових особистісного потенціалу.

Ключові слова: ресурси особистості, особистісний потенціал, професійна та особистісна самореалізація, творчий потенціал, творча діяльність.

The article analyses the aspects and impact of creative abilities on the efficiency of activities. The theoretical analysis of views on the mechanisms of development of creative abilities by upgrading the internal components of the personal potential has been carried out.

Key words: personality resources, personal potential, realization of professional and personal potentials, creativity, creative activities.

Серед численних факторів, що зумовлюють рівень матеріального та культурного життя у будь-якій країні, чільне місце посідає досягнутий нею творчий потенціал. Історичний досвід розвитку суспільства свідчить, що за наявності потужного творчого потенціалу, який визначається здатністю людей до творчої діяльності, високого рівня життя народу можуть домогтися навіть ті держави, які не відзначаються багатством природних ресурсів (наприклад, Японія).

Нині від творчого потенціалу нашої країни залежать близькі та віддалені перспективи її економічного та культурного розвитку. Максимальна реалізація творчого потенціалу суспільства в галузі політики, економіки, матеріального виробництва, управління, науки, техніки, літератури, мистецтва, освіти та інших сфер життя є запорукою виходу України з того кризового стану, в якому вона нині опинилася.

У загальній структурі творчої діяльності як системи можна виділити кілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, в яких проходить творчість.

У свою чергу, у кожній із названих підсистем можна також виокремити складові. Наприклад, процес діяльності має такі складники: постановка завдання, формування задуму, його реалізація. Середовище й умови являють собою фізичне оточення, колектив, стимулятори та бар'єри у творчій діяльності тощо. Розглянемо більш детально такий компонент – особистість творця, який характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером, тобто певними індивідуально-психологічними властивостями, рівень розвитку яких і сприяє творчому процесу [5].

У своїх дослідженнях ми зробили спробу визначити ресурси особистості майбутніх учителів, розвиток яких сприяє професійній та особистісній самореалізації. На нашу думку, такими ресурсами є фізіологічний та психологічний ресурси, які є базовими в підготовці майбутніх учителів, через розвиток яких із урахуванням особливостей діяльності фахівців і відбувається становлення та вдосконалення (трудового) освітньо-професійного ресурсу особистості [4].

Ідею формування не тільки фізіологічного й психологічного ресурсу, яка спирається на холістичну методологію, запропонував А. Лоуен. В її основі лежить гармонійний розвиток усіх структурно-функціональних складових людини. Реалізація такого підходу може йти через психовалеологічне навчання, а саме розкриття потенціалів людини. Напрямки цього навчання можуть бути символічно представлені у вигляді квітки, сім пелюстків якої формують візерунок взаємозалежних потенціалів, що відбивають різні аспекти душевного, тілесного і соціального здоров'я людини. Мета навчання – максимальне розкриття складових пелюстків «Квітки потенціалів» [2]:

1. Потенціал розуму (інтелектуальний аспект здоров'я) – здатність людини розвивати інтелект і вміння ним користуватися.

2. Потенціал волі (особистісний аспект здоров'я) – здатність людини до самоактуалізації; уміння ставити мету і досягати її, вибираючи адекватні засоби.

3. Потенціал почуттів (емоційний аспект здоров'я) – здатність людини конгруентно виражати свої почуття; розуміння і прийняття почуттів інших без оцінювання.

4. Потенціал тіла (фізичний аспект здоров'я) – здатність людини розвивати фізичну складову свого здоров'я; усвідомлення власної тілесності як властивості особистості.

5. Суспільний потенціал (соціальний аспект здоров'я) – здатність людини оптимально адаптуватися до соціальних умов; прагнення постійно підвищувати

рівень комунікативної компетентності, розвивати почуття приналежності до всього людства.

6. Креативний потенціал (творчий аспект здоров'я) – здатність людини до творчої активності, творчого самовираження, виходячи за межі своїх переконань.

7. Духовний потенціал (моральний аспект здоров'я) – здатність людини розвивати вищі психічні аспекти: альтруїзм, мудрість, інтуїцію тощо.

Розглядаючи структуру діяльної основи творчого потенціалу людини та ієрархічну класифікацію потенціалів (О. Чаплигін, В. Марков, Ю. Синягін), визначають основні підструктури, які реалізують механізм активності людини взагалі, та у здійсненні творчості: біологічний потенціал О. Чаплигін визначає як «тіло»; психологічний потенціал індивіда – реалізується в межах психічної діяльності; особистісний потенціал – який формується на базі психічного потенціалу, але від нього відрізняється своєю структурою, а також величиною. Різновидом особистісного потенціалу виступає інтелектуально-інформаційний потенціал (свідомість) та побуджувально-мотиваційний потенціал, особистісно-професійний потенціал, який спрямований на реалізацію особистості в межах обраної нею професії. Дослідник вважає, що «разом вони і складають діяльну основу творчого потенціалу людини. Але як такі, у процесі творчості вони наповнюються специфічним змістом, реалізуються у певних формах» [6, с. 45].

Дж. Гілфорд і Е. Торренс, досліджуючи креативність, з'ясували взаємозв'язок інтелекту та креативності, розуміючи під креативністю насамперед здатність до дивергентного мислення. Учені дійшли висновку про позитивну кореляцію між рівнями IQ та креативності.

Дійсно, людина може бути інтелектуалом і не бути креативом, і навпаки. Так, С. Левінсон-Лессінг розрізняв творчо малопродуктивних учених-ерудитів, називаючи їх «ходячими бібліотеками», і творчо продуктивних учених, котрі не обтяжені надлишком оперативних знань, але мають розвинену фантазію та блискуче реагують на різні виклики [5].

В. Моляко, визначив творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку [4].

В. Лихвар зазначає, що рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків [1].

К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей у творчості вбачали процес створення або відкриття нового як глибинну потребу людини в самореалізації.

Отже, одним зі шляхів підготовки майбутнього спеціаліста та розвитку його креативності є сприяння у вдосконаленні знань і вмінь самопізнання, а також особистісній та професійній самореалізації. Тому що самореалізація пов'язується із саморозвитком і самосвідомістю людини, тобто визначається як свідома, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей, які впливають і на творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. Д. Лихвар. – Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 24 с.
2. Лоуэн А. Психология тела. (Телесноориентированный биоэнергетический психоанализ) : пер. С. В. Коледа / А. Лоуэн. – М. : Изд-во «Независимая ассоциация психологов-практиков», 1997. – 200 с.
3. Микитюк С. О. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя : монографія / С. О. Микитюк. – Х. : Монограф, 2012. – 342 с.
4. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина / В.О. Моляко. – 2004. – № 6. – С. 2-9.
4. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
5. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації / соціально-філософський аналіз : [монографія] / О. К. Чаплигін. – Х. : Основа, 1999. – 277 с.

УДК 371.4

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА ДО МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Н. Д. Подчерняєва, м. Харків

У тезах розкрито підстави для розвитку міжнаціонального спілкування старшокласників. Здійснено аналіз наукових пошуків з проблем спілкування старшокласників, їхніх психологічних особливостей. З'ясовано межі старшого шкільного віку, підліткового та юнацького періодів. Схарактеризовано психологічну готовність старшокласника до міжнаціонального спілкування та розкрито її обумовленість віковими особливостями старшокласника.

Ключові слова: міжнаціональне спілкування, спілкування, психологічна готовність, ранній юнацький вік, старшокласник.

The basis for development of senior pupils' international communication has been revealed in the article. The analysis of scientific research on the problems of senior pupils' communication and their psychological peculiarities has been conducted. The limits of senior school age, adolescence and youth period have been determined. Senior pupils' psychological readiness for international communication has been characterized, and the dependence of this readiness on senior pupils' age features has been revealed.

Key words: international communication, communication, psychological readiness, early adolescence, senior pupil.

У доповіді президента Міжнародної комісії з освіти XXI століття при ООН Жака Делора «Навчання: прихований скарб» (1996) було виділено чотири групи компетенцій, які отримали назву «Навички 21 сторіччя»: навчитися вирішувати повсякденні проблеми; навчитися постійно вчитися; навчитися бути етично відповідальним; навчитися жити разом (уміння поважати інших і працювати з іншими людьми) [7, с.10]. Особливо важливою в сучасних умовах міграційних процесів стає остання група - навчитися жити разом. Враховуючи інтеграцію України у світове співтовариство, актуальності набуває проблема виховання нового

покоління, психологічно готового до міжнаціонального спілкування. Нагальною ця проблема стає саме у старшому шкільному віці.

Освіта повинна сприяти прояву кращих людських якостей, національної самосвідомості з метою зближення народів і культур. Особистісна культура міжнаціонального спілкування означає вміння взаємодоповнювати культури різних націй і будувати за цим принципом взаємовідносини на основі доброзичливості, співпереживання і поваги до кожної індивідуальності [2, с. 4].

Проблема готовності вивчалася дослідниками в різних аспектах: досліджувалась структура готовності (Ф. Гоноболін, Є. Климов), аналізувались рівні сформованості психологічної готовності (М. Боришевський, М. Дьяченко, Л. Кандибович). Вивчення проблеми спілкування старшокласників пов'язане з працями О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, Є. Ільїна, В. Мясищева, Г. Андреєвої. Психологічні особливості старшокласників розглядали А. Бодальов, Л. Божович, І. Кон, А. Мудрик. Певна кількість досліджень присвячена феномену міжнаціонального спілкування старшокласників (Ю. Арутюнян, Л. Дробіжева, І. Залєсова, І. Махрова, І. Мачуська, Г. Назаренко, В. Присакар, І. Серова).

Психологи розмежовують підлітковий вік (отроцтво) і юність. Але хронологічні межі цих періодів дуже умовні, вони частково перетинаються. Вік між 14–15 і 16–17 роками в одних випадках визначається як рання юність, в інших — як кінець отроцтва. І. Кон вважає юнацьким вік від 14–15 до 18 років. Л. Божович визначає старший шкільний вік як юнацький. У дослідженні спираємось на позицію А. Мудрика, який відносить старшокласників (14,5–17 років) до віку ранньої юності [5, с.8].

Старшокласник готується не до життя взагалі, а до життєдіяльності в певних етносоціокультурних умовах. Вплив національних стосунків на людину набуває значущості через індивідуальну позицію особистості, яка належить до певного етносоціуму, культури, історичної епохи, природно-географічного регіону. Під культурою міжнаціонального спілкування розуміють сукупність спеціальних знань і умінь, а також адекватних їм вчинків і дій, що виявляються в міжособистісних контактах і взаємодії представників різних етнічних спільнот, що дозволяють швидко і безболісно досягати взаєморозуміння і згоди в загальних інтересах [4, с. 89]. До особистісних якостей, необхідних для успішного міжнаціонального спілкування належать такі, як етнічна і національна гідність, гордість, совість, відповідальність, воля, товариськість, тактовність, емпатія, толерантність. Ці якості є внутрішніми моральними регуляторами поведінкових проявів особистості у міжнаціональних стосунках.

Сутність поняття „готовність” трактують по-різному залежно від видів діяльності. М. Дьяченко і Л. Кандибович розуміють готовність як налаштування на виконання діяльності, яке обумовлюється мотивами й позитивним ставленням до цієї діяльності. Учені визначають поняття „готовність” як цілеспрямований прояв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, налаштування на певну поведінку [3, с.335–337]. У структурі готовності В. Сластьонін виділяє науково-теоретичний, практичний і психологічний компоненти [8, с.76–84].

Психологічна готовність старшокласника до міжнаціонального спілкування має складну структуру і включає в себе такі компоненти: мотиваційний (стимулювання позитивної мотивації старшокласників до опанування культурою міжнаціонального спілкування - інтерес до національної культури та культур інших країн; позитивне ставлення до навколишнього та диференційованого культурного середовища; толерантне ставлення до представників різних етнічних груп; потреба в спілкуванні, взаємодії з людьми різних національностей; усвідомлення соціальної значущості ефективного міжнаціонального спілкування для національної та культурної ідентифікації особистості); орієнтаційний (знання та уявлення про сутність міжнаціонального спілкування як особистісної і суспільної цінності; культурні особливості, систему цінностей власного та інших етносів, що входять до складу української нації; правові основи міжнаціонального спілкування, соціальні і політичні умови співіснування різних етносів у багатонаціональній державі; правила та норми спілкування у багатонаціональному колективі; методи запобігання конфліктним ситуаціям у стосунках представників різних етносів); операційний (уміння міжнаціонального спілкування - комунікативні: слухати, розуміти, налагоджувати взаємодію з представниками інших національностей, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування, створювати сприятливу психологічну атмосферу міжнаціонального спілкування; інтелектуальні: критично аналізувати соціокультурні ситуації, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, які виникли, бути готовим і здатним включатися в міжетнічну взаємодію; організаторські: визначати мету, стратегічне і тактичне планування, приймати рішення, аналізувати і контролювати хід діяльності, створювати команду, співпрацювати в команді); вольовий (самоконтроль, мобілізованість, саморегуляція дій); оціночний (самооцінка, критичність). Старшокласники, в силу вікових особливостей, чутливі до корекційно-розвивальних впливів, тому саме в цей період варто звернути увагу на формування психологічної готовності старшокласника до міжнаціонального спілкування.

У старшому шкільному віці зменшується гострота міжособистісних конфліктів і негативізм у взаєминах з оточенням, зростає контактність та комунікативність [1]. З'являється необхідність у новому досвіді, пізнанні і захищеності: комфортне спілкування з людьми, потреба у прийнятті та визнанні. Це викликає потребу в спілкуванні, взаємодії з людьми різних національностей.

Ставлення старшокласників до окремих предметів починає змінюватися, і зумовлюється інтересами, нахилами, намірами отримати певну інформацію. Виникає інтерес до знань та уявлень про сутність міжнаціонального спілкування як особистісної і суспільної цінності.

Центральний психологічний процес в юнацькій самосвідомості — формування особистої ідентичності, почуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності (Е. Еріксон) — забезпечує формування самооцінки, критичності. Поведінка старшокласника за самою суттю є колективно-груповою. По-перше, спілкування з однолітками – важливий канал інформації. По-друге, це специфічний вид діяльності і міжособистісних стосунків. Групова гра, а потім і інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорятись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з

суспільними. Поза товариством однолітків, де взаємовідносини будуються принципово на різних починаннях і статус потрібно заслужити та вміти підтримати, дитина не може виробити необхідних дорослому комунікативних якостей. По-третє, спілкування з ровесниками – це особливий вид емоційного контакту. Усвідомлювання групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшують юнацьку автономізацію від дорослих, але й дає старшокласнику надзвичайно важливе для нього відчуття емоційного благополуччя і стійкості [6, с. 266-267]. Таким чином забезпечується вольовий компонент психологічної готовності старшокласника до міжнаціонального спілкування.

Оціночний компонент психологічної готовності старшокласника обумовлений головним психологічним надбанням ранньої юності — виявленням цінності свого внутрішнього світу. Зовнішній світ починає сприйматися через себе. Розвивається здатність до самоаналізу і потреба систематизувати, узагальнювати свої знання про себе.

Характерною рисою розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є вироблення світогляду, який регулює взаємини юнаків, впливає на формування ціннісних орієнтацій, на поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього. У старшому шкільному віці виникає таке міжособистісне новоутворення, як вірність, тобто здатність дотримуватися моралі, етики та ідеології суспільства, його норм і цінностей. У юнаків та дівчат формуються такі риси, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, здатність контролювати гнів, агресію, негативні переживання тощо [9, с.235]. Ці риси сприяють розвитку комунікативних, інтелектуальних, організаторських умінь міжнаціонального спілкування і обумовлюють операційний компонент.

Таким чином, психологічна готовність старшокласника до міжнаціонального спілкування обумовлена особливостями вікового розвитку особистості і є плідним підґрунтям для створення умов міжнаціонального спілкування та формування відповідних особистісних якостей.

Узагальнюючи розгляд психологічної готовності старшокласника до міжнаціонального спілкування, можна виокремити такі вікові особливості старшокласників, що її обумовлюють: контактність та комунікативність, зміну ставлення до навчальних предметів, особистісну ідентичність, самосвідомість, вироблення світогляду, формування ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Психология семьи: учеб. пособие / Татьяна Владимировна Андреева. – СПб.: Речь, 2007. – 384 с.
2. Безкоровайна О. В. Панорама політологічних студій // Науковий вісник Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 5–6, 2011. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jm/Soc_Gps.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: [уч.пос. для вузов: 2-е изд. перераб. и доп.] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
4. Крысько В.Г. Психология и педагогика. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – с. 89.
5. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для клас. руководителей. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
6. Психология подростка: учебник / под редакцией члена – корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 480 с.

7. Стандарти громадсько-активної школи: навчання впродовж усього життя: навчально-методичний посібник / Шиян Р.Б. Під заг. ред. Даниленко Л.І. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 66 с.
8. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79 – 81.
9. Хавула Р. Психологічний аналіз ціннісних орієнтирів у юнацькому віці / Р. Хавула // Зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 1. – С. 231-237. – [Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2012_1_37].

УДК: 159.9: 124.2-124.5+159.98

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ: ПСИХОТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ

С. Є. Сосніхіна, м. Харків

Тези присвячені актуальній проблемі психологічного супроводу студентів у межах навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ.. Розглянуто психологічні механізми реалізації ціннісно-смыслової сфери. Основна увага зосереджена на розвитку та корекції ціннісно-смыслової сфери сучасної студентської молоді. Запропоновано психотренінгове авторське заняття «Візуалізація мрій».

Ключові слова: психотренінг, ціннісно-смыслова сфера, система цінностей, цінності, візуалізація, студенти.

The article depicts the actual problem of students' psychological support in educational process of pedagogical universities. The psychological mechanisms of realization of value-sense sphere have been revealed. The development and correction of modern students' value-sense sphere have been focused on. The author's psycho-training class «Visualization of dreams» has been offered.

Key words: psycho-training, value-sense sphere, system of values, values, visualization, students.

Формування ціннісно-смыслових орієнтацій є довготривалим процесом і відбувається через призму особистісного усвідомлення життєвих пріоритетів та під впливом факторів соціального характеру.

Ціннісно-смыслова сфера реалізується допомогою різних психологічних механізмів: інтеріоризації, ідентифікації, інтерналізації [6].

Б. Ананьєв зазначає, що «формування особистості шляхом інтеріоризації – присвоєння продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання – засвоєння певних позицій, ролей і функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Всі сфери мотивації і цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості» [1, с. 248].

У трактуванні поняття «інтеріоризація» дотримуємося теорії діяльності О. Леонтьєва, який зазначає, що весь психічний розвиток людини соціально детермінований процесом засвоєння індивідом суспільного досвіду, накопиченого людством, знань і способів діяльності [3].

Засвоєння соціальних цінностей відбувається в процесі ідентифікації. В. Леонтьєв зазначає, що базовим компонентом механізму ідентифікації є

переживання значущих цінностей, і розвиток особистості відбувається через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів [4, с.80].

Складним механізмом прийняття та освоєння цінностей є інтерналізація. У психоаналітичній традиції інтерналізація трактується як процес, «за допомогою якого об'єкти зовнішнього світу постійно отримують психічне представництво, тобто за допомогою якого сприйняття перетворюються в образи та формують частину нашого психічного змісту і структуру» [5, с.60]. Це визначення схоже з визначенням ідентифікації. На наш погляд, інтерналізація – складніший процес, який передбачає свідоме і активне сприйняття навколишнього світу, а також активне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності. Крім того, інтерналізація передбачає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результат своєї власної діяльності [2, с. 104].

Основний акцент у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, робиться на розвитку таких професійних компетенцій: індивідуальна та культурна духовність, педагогічні компетенції, автентичність, моральність, створення можливостей особистісного росту та самовдосконалення. Набуття необхідних для майбутнього педагога якостей відбувається шляхом розвитку емпатії, лабільності, комунікації, відповідальності, справедливості, гуманізму. Прояв цих особистісних характеристик базується на основі формування та розвитку у студентів ціннісно-смиислової системи.

Основним засобом, що дозволяє включити вищезазначені психологічні механізми та фактори формування системи ціннісних орієнтацій особистості, в представленій моделі, є психотренінгові заняття. Представлена програма може бути включена у план роботи Психологічної служби педагогічних ВНЗ.

Мета та завдання психотренінгу: усвідомлення психологічних бар'єрів, що заважають особистісному росту; інтеріоризація, ідентифікація та інтерналізація цінностей; розширення границь внутрішньої свободи; візуалізація цінностей та особистісних смислів; посилення мотиваційної сфери.

Візуалізація мрій – досить відомий психотерапевтичний прийом, який користується популярністю у практиці психотерапевтів Європи.

Запропоновану методику психологічної практики можна проводити зі студентами у групах 10-15 чоловік. Для організації заходу необхідні додаткові матеріали: журнали, сторінки з каталогів, різноманітні картинки, наклейки, ножиці, клей, кольорові маркери або фломастери, чисті аркуші паперу.

Всі етапи психотренінгу виконуються студентами під керівництвом психолога. В кінці кожного кроку заняття проводиться обговорення результатів. Завершення тренінгу – рефлексія: кожен учасник розповідає про особистісні зміни, очікування та майбутні плани.

Початковий етап – у центр аркуша кожен учасник клеїть своє фото. Зверху зробиться надпис (лозунг) червоним маркером. Наприклад: «Зараз у моєму житті все добре, але буде ще краще». Далі, навколо фото розташовують по черзі сектори цінностей.

Розпочинають з першого сектора – сектора слави, успіху, визнання, влади. Над своїм фото у відповідному секторі спочатку відзначають картинкою те, що вже є у

житті і додають те, чого хотілося б досягти у даній сфері. Наприклад: кубок, грамоту, медаль і підписують відповідними словами. І додають картинку з бажанням до цієї сфери: диплом закінчення університету або пишуть побажання «Вивчити до наступного року англійську мову».

Другий сектор – сектор відносин з близькими. Учасники, що не мають особистісних відносин, клеять фото своєї родини та доповнюють картинками з журналів із зображенням весілля або подружньої пари.

Третій сектор – діти. Тут пишуть бажання мати дітей, радість за їх майбутні успіхи тощо.

Четвертий сектор зона – заповнення сектора відпочинку та мандрів. Фото морського вояжу, сільського будинку з відпочиваючими, готель на березі океану, парку відпочинку.

П'ятий сектор – сфера кар'єри та професійних досягнень. Містять фото своєї майбутньої професії, розписують робочий графік та заробітну плату.

Шостий сектор – зона навчання, знань та самореалізації. Описує різноманітні курси, які мріють закінчити студенти, але за якихось причин не мають змоги цього зробити.

Сьомий сектор присвячений здоров'ю та домашньому побуту.

Восьмий сектор – робота з сектором, що відповідає за гроші та матеріальний добробут. Готову роботу необхідно розташувати у місці з найвищими шансами на візуальний контакт.

Отже, заняття психотренінгу «Візуалізація мрій» – ефективний метод профілактики та розвитку ціннісно-сислової сфери студентської молоді. У перспективі подальших досліджень ми плануємо розширити комплекс занять у галузі психокорекції цінностей та особистісних смислів студентів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102-109.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
5. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт [Пер. с англ. под ред. С.М. Черкасова]. – СПб., 1995. – 288 с.
6. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий / Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

УДК 37.015.3

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Л. В. Туріщева, м. Харків

Тези містять короткий аналіз психологічних досліджень з теоретичних і практичних аспектів професійного мислення вчителя. Проаналізовані особливості мислення в діяльності викладача хімії.

Ключові слова: мислення, функція, діяльність, педагог.

The article presents the short analysis of psychological researches on the theoretical and practical aspects of teacher's professional thinking. The specific features of Chemistry teacher's thinking in his professional activity have been characterized.

Key words: thinking, function, activity, teacher.

У психолого-педагогічній літературі розглянуті різні види діяльності викладача, що вимагають істотних інтелектуальних витрат. Основна увага дослідників (А. В. Брушлінського, С. Г. Вершловського, Н. В. Кузьміної, Ю. М. Кулюткіна, Л. М. Мітіної, А. О. Реана, В. О. Сластеніна та ін.) обернена на оптимізацію його розумової діяльності в процесі організації і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури слід зазначити, що немає чіткого визначення педагогічного мислення. Деякі дослідники розглядають його як теоретичні акти педагогічних дій, що обумовлюють педагогічну діяльність (В.О.Сластенін, Я.С.Турбовський); як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О.А.Абдулліна, О.І.Піскунов); як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (М.А.Степінський, Є.М.Поляков); як особливий склад розуму, що володіє лавою ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» навколишнього світу (Д.С.Яковлева).

О.К.Осіпова відзначає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (невіддільність від реалізації і виконання, пізнання взаємодіючої системи, дієвість і так далі), так і специфічних для нього. Найважливішими з них є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, професійна компетентність, індивідуалізація мислення. Також автором запропонована модель педагогічного мислення, яке засновано на описі наступних компонентів: 1) з'ясування сукупностей професійно-педагогічних завдань, що вирішуються вчителями; 2) опис процесів (етапів) вирішення педагогічних завдань; 3) виявлення наочної основи мислення – складу знань; 4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності умінь; 5) виявлення способів вирішення педагогічних завдань. Далі автор відзначає, що рішення педагогічної задачі опосередкує конкретним навчальним змістом предмету.

У своїй роботі ми спираємося на визначення М.М.Кашапова, з погляду якого під професійним мисленням педагога розуміють сукупність характеристик, що «мають значення для продуктивності і цілеспрямованості виконання педагогічної діяльності» [3, с.45].

Саме на вчителя покладена відповідальність за забезпечення необхідним для навчання рівнем знань з предмета. Отже, з'явилася потреба акцентувати увагу на функціях педагогічної діяльності, що забезпечують ефективність виконання цих завдань. Слід зазначити, що функції професійного мислення педагога в контексті педагогічної діяльності виступають, перш за все, як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань в даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів. За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою специфіку, істотні властивості і функції практичного мислення викладача.

У дослідженні взяли участь 70 випробовуваних: 40 вчителів хімії з різним педагогічним стажем (8 чоловік із стажем до 10 років; 16 – із стажем 10-15 років і 16 – із стажем більше 15 років); 30 студентів (4 курсу) природничого факультету ХНПУ ім. Г.С.Сковороди.

Нами було розроблено вісім завдань по хімії для учнів 9 класу (по три завдання кожного рівня: першого, другого і третього рівня складності). Всі завдання відповідали навчальній програмі. Випробовуваним було запропоновано розташувати ці завдання в порядку зростання складності їх виконання для учнів, а також виділити найбільші труднощі, що часто зустрічаються, і помилки школярів в кожному завданні. Крім того, була дана можливість сформулювати прийоми з упередження цих складностей.

Таким чином, педагоги і майбутні педагоги робили спробу спроектувати можливі результати школярів. Для цього було необхідно поглянути на запропоновані завдання з позицій школяра.

Одночасно з виконанням запропонованого завдання випробовуваним проводилася робота з учнями 9 класу загальноосвітньої школи № 97 м. Харкова. Розроблені завдання, у вигляді самостійної роботи, було запропоновано виконати 47 школярам з різним рівнем знань по хімії. Виконані роботи ретельно аналізувалися за показниками: номери виконаних самостійно завдань (прості завдання); характер типових помилок; не виконані завдання (найбільш складні завдання для школярів).

Було встановлено, що з трьома завданнями першого рівня справилися практично всі випробовувані 44 випробовуваних (94%). Повністю виконали завдання другого рівня 14 школярів (32%). Слід зазначити, що 11 дев'ятикласників (25%) здолали два завданнями з трьох другого рівня, а 7 (16%) - вирішили тільки одне завдання. І лише 2 учня (4,5%) повністю виконали завдання третього рівня. 5 випробовуваних (11%) виконали два завдання і 2 (4,5%) – тільки одне. 3 випробовуваних (7%) не змогли виконати жодного завдання третього рівня.

В результаті аналізу виконаних завдань учнями і діяльності педагогів встановлено: 87,5% педагогів, що мають стаж роботи в школі 10 і більше років, точно розставили запропоновані завдання в порядку зростання їх складності виконання для учнів. Серед вчителів із стажем менше 10 років цей показник дорівнює 50%. Проектуючи можливі труднощі в процесі виконання завдання, 94% педагогів із стажем більше 15 років чітко відзначили ті моменти в завданнях, які

викличуть складнощі у учнів, цей показник у педагогів із стажем 10-15 років – 75%, до 10 років – 50%.

Також проаналізовані особливості виконання експериментального завдання студентами. За результатами виконання завдання всіх студентів ми розділили на три групи. Першу групу з високим рівнем виконання завдання склали студенти, які чітко визначили рівень складності пропонованих завдань і спроектували можливі складнощі при виконанні завдань у школярів (10%). Другу групу з середнім рівнем утворили студенти, які допускали неточності при встановленні рівня складності і можливих помилок учнів (50%). До третьої групи увійшли студенти, які не справилися із запропонованим завданням (40%).

Отже, необхідно вести навчальну роботу з майбутніми вчителями хімії по формуванню знань, умінь і навиків, що забезпечують успішність діяльності, а саме: формувати вибірковість накопичення знань для їх практичного застосування; сприяти прояву чутливості до суперечностей, що виникають в процесі рішення задачі; оволодівати умінням формулювати і вирішувати проблемні ситуації; направляти вчителя на створення різних педагогічних проблемних ситуацій при рішенні однієї задачі; акцентувати увагу на можливі складнощі виконання хімічних завдань різного типу, що виникають у учнів.

Вчителям хімії необхідно акцентувати увагу на вид діяльності, який обумовлюється особливостями мислення і включає: адекватне і своєчасне виявлення тих явищ, які свідчать про виникнення можливих складнощів у учнів в процесі виконання завдання; облік об'єктивних і суб'єктивних умов, що мають значення для вирішення завдання; встановлення сукупностей цих умов.

Список використаних джерел

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983. – 96 с.
2. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: Учеб. пособие. Казань, 1992. - 108 с.
3. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989.- С.90-102.
4. Каргин С.Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. - С.58-63.
5. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Санкт-Петербург, 2000. - 463 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2.- С.21-30.
7. Мухина Т.К. Мышление учителя // Вопросы психологии. 1990. № 4. - С. 171-173.

УДК: 378:37.022

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ВПРОДОВЖ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В. В. Хом'юк, м. Вінниця**І. В. Хом'юк, м. Вінниця**

У тезах аналізується проблема формування особистості фахівця у вищих навчальних закладах. Розкриваються погляди науковців щодо розвитку та становлення професіонала. Визначені особливості формування професійної спрямованості особистості. Виділено, що серед професійних здібностей, які має розвинути студент протягом навчання у вищій школі є здібність вчитися. Пропонуються шляхи реалізації професійної спрямованості викладання фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ.

Ключові слова: мотивація, особистість, професійна спрямованість, професійне самовизначення, фундаментальні дисципліни.

The article presents the analysis of the problem of specialist's personality formation at higher educational establishments. The scientists' views on specialist's development have been revealed. The specific features of formation of person's professional orientation have been distinguished. It has been noted that the ability to learn is the most important professional ability which should be developed in higher school education. The ways of realization of professional orientation of fundamental disciplines teaching at technical university have been revealed.

Key words: motivation, personality, professional orientation, professional self-determination, fundamental discipline.

Вища інженерна освіта – це забезпечення професійного і духовного розвитку особистості майбутнього фахівця. Тобто, у стінах вищого навчального закладу студент має набути як необхідні знання, уміння, навички, так і якості особистості, що обумовлюють здатність творчо удосконалюватись у професійній діяльності. Професіоналізм особистості передбачає сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у процесі опанування особистістю знань з метою успішного виконання складних професійних завдань.

У сучасних психологічних дослідженнях зазначається, що процес професійного розвитку передбачає становлення студента як суб'єкта освітньої діяльності і здатність його до організації самостійних, професійних та особистісно значущих дій. Питаннями професіоналізації майбутніх фахівців займалися як зарубіжні (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук, Н. П. Зубалій, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун та ін.) дослідники.

М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович [1, с. 47] перераховують такі напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця: міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, досвід; збільшується почуття обов'язку, відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція; на основі інтенсивної передачі

соціального і професійного досвіду та формування необхідних якостей росте соціальна, духовна й моральна зрілість; збільшується вага самовиховання студента у формуванні якостей, необхідних йому як майбутньому фахівцю; міцніє професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

Серед тенденцій становлення особистості студента як майбутнього фахівця, окрім вищеперерахованих, виділяють ще такі: упродовж навчання відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення; соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості довузівського освітньо-виховного й професійного простору; організація навчального процесу у ВНЗ;

- показником ефективності навчального процесу у ВНЗ є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій [3, с. 201].

Впродовж навчання у вищій школі під впливом викладання дисциплін, участі в громадському житті у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості виявляються в тому, що міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення добре виконувати свої обов'язки, бажання показати себе вмілим фахівцем та досягти успіху в роботі, ростуть домагання успішніше вирішувати складні навчальні питання чи завдання, посилюється відчуття відповідальності.

У вищій школі виховання інтересу й любові до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній галузі діяльності, про закономірності її розвитку. Зазвичай відбувається це таким чином: формування в кожного студента впевненості в своїй професійній придатності, а також свідомого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним планом певного ВНЗ; вироблення прагнення слідувати за інноваційною діяльністю провідних фахівців; вміння направляти все самовиховання на користь роботи, постійно поповнюючи свої знання [3, с. 209].

Можна виокремити такі позитивні мотиви пізнавальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки в студентському колективі, змагання, досягнуті результати.

Серед професійних здібностей, які має розвинути студент протягом навчання у вищій школі, чи не найбільш важлива, на погляд С. Д. Смирнова, здібність вчитися, що кардинальним чином впливає на його професійне становлення, тому що визначає його можливості в післявузівській неперервній освіті [4, с. 142]. Навчитися вчитися на сьогодні важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які швидко

стають застарілими. Особливо активно в період навчання у вищій школі йде розвиток спеціальних здібностей. Студент вперше стикається з багатьма видами діяльності, що є компонентами його майбутньої професії. Тому на старших курсах необхідно приділяти особливу увагу діалоговим формам спілкування зі студентами в процесі виконання ними курсових та дипломних проектів, проходження практик тощо. У вищій школі треба розвивати самостійні (варто зазначити, що результатом самостійної роботи є не просто певна сума знань, умінь і навичок, а самостійність як риса особистості), активні і творчі форми навчальної роботи (творча участь у семінарах, в конкурсах студентських робіт). Леонтьєв О.М. [2] характеризував розвиток особистості в студентські роки з точки зору ставлення до професії так: «юний студент приходить у ВНЗ, вважаючи, що обрана ним з тих чи інших мотивів майбутня справа є бажана для нього; якщо по закінченню ВНЗ в нього буде відчуття, що і він потрібний цій справі, що вона стала для нього своєю, то це і буде свідчити про його психологічну особистісну зрілість як спеціаліста».

Отже, формувати професійну спрямованість – означає закріплювати позитивне відношення до майбутньої професії, схильність до неї, прагнення застосувати отримані знання до рішення задач виробництва, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах студента. Ми пропонуємо такі шляхи реалізації професійної спрямованості викладання фундаментальних дисциплін [5; 6]: роз'яснення соціальної значущості обраної спеціальності; переконання студентів у можливості оволодіти професією; організація навчально-виховного процесу із урахуванням вимог їхньої майбутньої професійної діяльності; лекційний курс з прикладами за фахом; типові розрахункові домашні роботи з задачами прикладного змісту; обов'язково робити висновки після отримання результату розв'язання прикладних задач з точки зору виробництва, інших дисциплін; проведення практичних занять з деяких тем в ігровій формі, де за імітовану ситуацію приймається ситуація, близька до майбутньої професії.

Викладачам, щоб реалізувати ці положення слід докласти чимало зусиль щодо розробки навчально-методичної літератури, дидактичних матеріалів, переробки навчальних робочих програм, лекційних курсів з орієнтацією на певну спеціальність тощо.

Список використаних джерел

1. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – МН. : «Хэлтон», 1998. – 399 с.
2. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А. Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1–2. – С. 232–241.
3. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2006. – 267 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
5. Хом'юк І.В. Формирование профессиональной направленности студентов ВУЗов в процессе изучения высшей математики / И.В.Хом'юк, Е.А.Иванченко // *Auspicia (recenzovaný vědecký časopis pro oblast společenských a humanitních věd. – České Budějovice : Vysoká škola evropských regionálních studií, 2014. – Číslo 5-6, ročník XI. – С. 124-129.*
6. Хом'юк І. В. Шляхи формування професійної спрямованості студента ВТНЗ / І.В.Хом'юк // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців. – Збірник наукових праць. – Вип. № 18 – Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2008. – С. 359–364.*

УДК: 371.134

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Н. А. Чорноус, м. Харків

А. В. Ковінько, м. Харків

У тезах висвітлено наукові погляди на творчість і творчі здібності особистості. Розкрито суть понять «творчість», «творча діяльність» і «творчі здібності». Схарактеризовано дефініції творчості з позицій філософії, психології, педагогіки. Конкретизовано науково-теоретичні підходи щодо складових творчих здібностей.

Ключові слова: особистість, розвиток, творчість, творча діяльність, творчі здібності.

The scientific views on creativity and person's creative abilities have been revealed in the paper. The essence of the concepts of «creativity», «creative activities» and «creative abilities» has been defined. The definitions of creativity from the standpoint of philosophy, psychology and pedagogy have been characterized. The scientific and theoretical approaches to the components of creative abilities have been concretized. The peculiarities of development of preschoolers' artistic and creative abilities have been determined.

Key words: preschoolers, development, creativity, creative activities, creative abilities.

На сучасному етапі розвитку незалежної України особливого значення набуває творча діяльність її громадян, а розвиток творчих здібностей стає одним із пріоритетних завдань як освіти, так і педагогічної науки. На разі постає проблема розвитку творчих здібностей у дітей, формування в них почуття краси, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, елементарних художньо-продуктивних навичок, самостійності та культури. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності має стати емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміння способів створення художніх образів, вияв інтересу до об'єктів, явищ і форм художньо-продуктивної діяльності, а також опанування навичками практичної діяльності, культури споживання [1, с. 8].

Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що проблемі творчих здібностей присвячено значну кількість праць у галузях філософії, психології та педагогіки (В. Андрєєва, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, Є. Ільїна, С. Лазарева, В. Моляко, О. Музики, В. Рибалко). Творчість як цінність розглядає український академік І. Бех, який визначає її провідне місце серед основних виховних цінностей та вбачає в ній механізм розвитку культури, а головним показником цього процесу називає духовність.

На тісний зв'язок між поняттями «творчість» – «цінність» – «духовність» – «особистість» вказує також академік А. Богуш. За її міркуванням, творчість виявляється в усіх сферах життєдіяльності, є своєрідним інтелектуально-чуттєвим станом, що протікає на позитивному тлі поведінки й характеризує людину

як цілісну, духовно розвинену особу [1]. Серед основних показників творчих здібностей учені виокремлюють: творче мислення та творчу уяву (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, В. Дружинін, А. Петровський); поєднання уважності, чутливості, спостережливості, особливостей пам'яті, уяви, мислення (широта, глибина та зрозумілість думки, її послідовність, самостійність, критичність, свобода від шаблонних способів вирішування завдань) (Г. Костюк); швидкість думки, її гнучкість, оригінальність і фантастичність, допитливість, здатність дивуватися й пізнавати (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд); здатність ризикувати, сприймати неоднозначні речі, розвинена інтуїція (Т. Богданова).

На підставі викладеного, творчі здібності можна визначити як інтегративну властивість, що формується на основі задатків у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є результатом розвитку її психічних процесів та умовою успішної життєдіяльності [2]. Ми поділяємо позицію науковців щодо умовного поділу здібностей на загальні та спеціальні (К. Платонов), серед яких виокремлюють творчі здібності в художній, зокрема образотворчій діяльності.

Для нашого дослідження важливим є також погляд сучасних українських науковців, які до особливостей художньо-творчих здібностей зараховують синестезію, тобто здатність різних органів чуття утворювати нові яскраві образи, що дає змогу людині не лише чути звуки, а й бачити їх певний образ, розрізняти колір; здатність до асоціативно-образних інтерпретацій дійсності; потребу в спогляданні (В. Кардашов, Л. Масол).

Отже, аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що специфіка художньо-творчих здібностей полягає в здатності до художньо-почуттєвого сприйняття, співпереживання, емоційної чуйності, естетичної емпатії, наявності творчої уяви, художньо-образного й асоціативного мислення, синестезії. Разом із спеціальними (мистецтвознавчими, культурологічними) знаннями, вміннями й навичками в художній діяльності художньо-творчі здібності впливають на становлення естетичних ціннісних орієнтацій людини, що є основою її естетичного ставлення до життя.

Особливо важливим етапом розвитку творчих здібностей та формування творчої особистості, яка характеризується дивергентним мисленням, здатністю до руйнування стереотипів, продукуванням нових цінностей з естетичними властивостями, науковці називають дитинство, що є унікальним періодом індивідуального життєтворення.

Отже, аналіз наукової літератури щодо вивчення творчих здібностей особистості, дає можливість розглядати їх як інтегративну властивість, яка формується на основі задатків у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є результатом розвитку психічних процесів (сприйняття, відчуття, мислення, уяви, пам'яті) та умовою успішної життєдіяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя, 2001. – 219 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Beata Szluz – dr hab., prof. UR Zakład Socjologii Problemów Społecznych Uniwersytet Rzeszowski (Жешув, Польща).

Балацінова Алла Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Башкір Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Беседіна Галина Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Харківської гімназії № 65 Харківської міської ради Харківської області (Харків, Україна).

Білик Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Біляєва Інна Михайлівна – заступник директора Запорізької обласної громадської організації «Флоренс» (Запоріжжя, Україна).

Бондаренко Анна Станіславівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Бондаренко Євгенія Володимирівна – викладач кафедри англійської мови №1 Національного Університету «Одеська Морська Академія» (Одеса, Україна).

Бровченко Анастасія Камілівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління і психології Інституту підвищення кваліфікації, перепідготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Бутко Ольга Володимирівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Ван Цзін І – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (КНР).

Вовчаста Наталія Ярославівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (Львів, Україна).

Гайдученко Юлія Олександрівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Гармаш Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, учитель фізики та математики школи Орт Псагот (Карміель, Ізраїль).

Головашкіна Лілія Миколаївна – викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Гуріна Вікторія Олегівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Д'яченко Світлана Львівна – учитель англійської мови Харківської гімназії № 65 Харківської міської ради Харківської області (Харків, Україна).

Даніліч-Скакун Алла Анатоліївна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Дейниченко Генадій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Дерев'янка Інна Володимирівна – аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Діомідова Наталія Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Долгопол Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (Харків, Україна).

Доля Анна Сергіївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри економічної теорії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Доля Роман Володимирович – аспірант кафедри кримінально-правових дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Дольнікова Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціального управління НУ «Львівська політехніка» (Львів, Україна).

Дорожко Ірина Іванівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Друганова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Єрмакова Наталя Анатоліївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Жерновникова Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Жозе да Коста Ганна Олександрівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Жуков Василь Павлович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Зеленська Людмила Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Зеленський Богдан Романович – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Зеленський Роман Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач циклової комісії фізичного виховання Коледжу Національного Фармацевтичного університету (Харків, Україна).

Золотухіна Світлана Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Іонова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Кабанська Анна Анатоліївна – завідувач відділу практик Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Кабанська Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Кабусь Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Калашнікова Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Касьянова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (Харків, Україна).

Кін Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Князян Діана Хачатурівна – студентка відділення французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (Одеса, Україна).

Князян Маріанна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (Одеса, Україна).

Коваленко Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач Центру міжнародного співробітництва і міжнародної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Ковінько Анна Володимирівна – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Когут Світлана Ярославівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки ВНЗ «Український католицький університет» (Львів, Україна).

Козлітіна Оксана Володимирівна – заступник директора КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс №7» Харківської обласної ради (Харків, Україна).

Козловська Ірина Михайлівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури і зв'язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка» (Львів, Україна).

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і соціального управління Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка» (Львів, Україна).

Козяр Михайло Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (Львів, Україна).

Костікова Ольга Володимирівна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна).

Костіна Валентина Вікторівна – докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна).

Кудінова Маргарита Сергіївна – викладач кафедри соціальної роботи Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (Запоріжжя, Україна).

Кузнецов Олексій Ігорович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна).

Кузьмін Віктор Володимирович – кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Запорізького національного технічного університету (Запоріжжя, Україна).

Курінна Людмила Володимирівна – аспірант Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (Запоріжжя, Україна).

Лазарєв Микола Остапович – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти та професійної підготовки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Суми, Україна).

Лазарєва Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Лебедєва Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Лебедєва Катерина Олегівна – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки (Харків, Україна).

Левашова Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри ботаніки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Литовченко Ганна Вадимівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Лун Фен – аспірант кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (КНР).

Лупаренко Світлана Євгенівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Лю Чан – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (КНР).

Ляо Цайчжи – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент психологічного факультету Педагогічного інституту Чендуського університету (КНР).

Ляшова Надія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (Слов'янськ, Україна).

Майнаєв Фарідун Якубджонович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Малихіна Олена Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Маракли Єміне Шевкетівна – викладач англійської мови Військового ліцею (Стамбул, Туреччина).

Мараховська Наталя Владиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри італійської філології та перекладу Маріупольського державного університету (Маріуполь, Україна).

Масловська Юлія Сергіївна – директор КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс №7» Харківської обласної ради (Харків, Україна).

Микитюк Світлана Степанівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов №1 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (Харків, Україна).

Микитюк Сергій Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Мицик Ганна Михайлівна – асистент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, Україна).

Наумова Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (Харків, Україна).

Небитова Ірина Андріївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Остапенко Людмила Петрівна – методист відділу практик Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Островська-Бугайчук Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри суспільних наук Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова (Житомир, Україна).

Пайкуш Маріанна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Львів, Україна).

Паюнова Анастасія Вікторівна – асистент кафедри Інженерної педагогіки та психології Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії (Бахмут, Україна).

Перепелиця Галина Андріївна – аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Пісоцька Марина Емілівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Подчерняєва Наталія Дмитрівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Попов Володимир Дмитрович – кандидат педагогічних наук, учитель правознавства Харківської спеціалізованої школи № 62 Харківської міської ради Харківської області (Харків, Україна).

Попова Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна).

Посохова Ірина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (Харків, Україна).

Прокопенко Ірина Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної теорії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Прокопенко Іван Федорович – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Радченя Ірина Вікторівна – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Рибалко Людмила Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Рогова Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Романенко Наталія Петрівна – учитель Коростенського міського колегіуму Житомирської області (Коростень, Україна).

Романенкова Людмила Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Запорізької обласної громадської організації «Флоренс» (Запоріжжя, Україна).

Рябовол Лілія Тарасівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна).

Слюсаренко Олег Олександрович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Смолянук Наталя Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Собченко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Созикіна Ганна Сергіївна – аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Сокоренко Анастасія Євгенівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Сосніхіна С. Є. – аспірант кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Сотер Марія Вікторівна – викладач Первомайського політехнічного інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Первомайськ, Україна).

Стяглик Наталя Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії «Інформатики та програмної інженерії» Харківського радіотехнічного технікума (Харків, Україна).

Сунь Цзінцю – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (КНР).

Сущенко Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету м. Запоріжжя (Запоріжжя, Україна).

Тань Сяо – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (КНР).

Таршина Світлана Анатоліївна – заступник директора з навчально-виховної роботи Харківської гімназії № 65 Харківської міської ради Харківської області (Харків, Україна).

Твердохліб Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Ткаченко Вікторія Іванівна – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (Херсон, Україна).

Ткачов Артем Сергійович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Ткачова Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Третяк Олена Миколаївна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Троцько А. В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор, професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Трубавіна Ірина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Туріщева Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Хом'юк Віктор Вікторович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету (Вінниця, Україна).

Хом'юк Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету (Вінниця, Україна).

Цапко Алла Миколаївна – викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Цебренько Альона В'ячеславівна – аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Цюприк Андрій Ярославович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (Львів, Україна).

Чепурна Олена Олексіївна – головний спеціаліст відділу дошкільної, загальної середньої, корекційної та позашкільної освіти управління освіти і науки Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації (Харків, Україна).

Черкашин Сергій Володимирович – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна).

Чернявська Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетичного виховання та технологій дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна).

Чжан Ювень – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (КНР).

Чорноус Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна).

Шарапова Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філології Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (Харків, Україна).

Шаргун Тетяна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені акад. В. А. Лазаряна (Львів, Україна).

Штефан Людмила Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

ЗМІСТ ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

Прокопенко І. Ф.	3
Компетентнісний підхід до формування світогляду старшокласників в умовах нової української школи	
Дорожко І. І.	5
Вища освіта у глобальних викликах XXI століття	
Золотухіна С. Т.	8
Педагогічні цінності – основа світогляду С. І. Миропольського	
Ляо Цайчжи, Лун Фен	12
Проблема формування політичної культури студентів французьких, китайських та українських вишів у науково-педагогічному дискурсі	
Іонова О. М.	16
Салютогенетичний підхід до підготовки майбутніх фахівців	
Романенкова Л. О., Біляєва І. М.	19
Пропаганда здорового способу життя підлітків через участь у соціально-освітніх проектах (з досвіду роботи ЗОГО «Флоренс»)	
Рябовол Л. Т.	22
Моделювання компетентнісно орієнтованої системи вищої юридичної освіти	
Троцько А. В.	26
Особливості виховної роботи у педагогічних університетах в умовах сучасних викликів	
Штефан Л. А.	29
Розвиток педагогічної науки в Україні (20-ті – перша половина 30-х рр. XX ст.)	
Beata Szluz	32
Family support worker in Poland (education and new challenges)	

СЕКЦІЯ I РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ Й ОСВІТИ

Балацінова А. Д.	41
Витоки становлення законодавчого поля діяльності попечителів навчальних округів на теренах Російської імперії	
Башкір О. І.	44
Діяльність лабораторії експериментальної дидактики при ХДПІ імені Г. С. Сковороди	
Білик В. М.	47
В. Сухомлинський про формування творчої особистості майбутнього вчителя	
Бондаренко А. С.	50
Особливості підготовки педагогічних кадрів у 20 рр. XXст.	
Гуріна В. О.	54
Мистецька освіта в жіночих навчальних закладах	
Дерев'янка І. В.	56
Педагогічні ідеї християнського виховання підлітків у працях святих отців	

Кабанська О. С., Маракли Є. Ш.	59
Організація індивідуальної роботи зі студентами у Республіці Туреччина	
Кін О. М.	62
Зміст та напрями громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України на поч. XX ст.	
Когут С. Я.	65
Досвід «педагогіки праці» Республіки Польща: наукове і практичне значення для України	
Литовченко Г. В.	68
Вимоги до ілюстративності шкільного підручника з образотворчого мистецтва	
Лупаренко С. Є.	71
Організація освітньої діяльності сільськогосподарських шкіл в Україні (1920-1930 рр.)	
Пісоцька М. Е.	74
Досвід організації навчання за індивідуальним графіком студентів природничо-математичних спеціальностей у педагогічних ВНЗ України в другій половині XX – на початку XXI століття	
Радченя І. В.	76
Життєвотворчий потенціал майбутнього вчителя як рушійна сила розвитку педагогічної науки	
Сотер М. В.	79
Соціокультурні трансформації особистості в процесі міжкультурної комунікації	
Твердохліб Т. С.	82
Особливості діяльності однокласної церковно-приходської школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі	
Ткаченко В. І.	85
Вектори розвитку освіти на початку XXI століття	
Цебренько А. В.	87
Особливості стимулювання вчителя у другій пол. XIX – на початку XX ст.	
Черкашин С. В.	90
Освіта та розвиток особистості в університетах Німеччини в умовах постіндустріального суспільства	

СЕКЦІЯ II

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИКА, ВИХОВАННЯ, УПРАВЛІННЯ

Ван Цзін І, Лю Чан.	93
Культурологічний підхід як підґрунтя професійної підготовки педагогів-музикантів	
Бондаренко Є. В.	95
Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх судноводіїв	
Гайдученко Ю. О.	98
Мета професійної самореалізації майбутніх економістів з позиції акмеологічного підходу	

Жуков В. П.	101
Організація інтегрованого навчання з музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема	
Зеленська Л. Д.	104
Педагогічне забезпечення підготовки майбутнього вчителя	
Зеленський Б. Р.	107
Формування професійної мобільності майбутніх фахівців з позиції компетентнісного підходу	
Зеленський Р. М.	111
Шляхи удосконалення викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ	
Кабанська А. А., Остапенко Л. П.	114
Формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі проходження педагогічної практики	
Кабусь Н. Д.	117
Актуальність створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп	
Калашнікова Л. М.	120
Питання організації виробничої педагогічної практики майбутніх учителів та оцінювання її результатів	
Касьянова О. М., Посохова І. С., Долгопол О. О., Наумова І. І.	124
Технології навчання дорослих як засіб професійного вдосконалення викладачів системи післядипломної освіти	
Князян М. О., Князян Д. Х.	127
Засоби організації колективної проектної діяльності майбутніх учителів іноземних мов	
Козловська І. М., Дольнікова Л. В.	130
Реалізація інтегративного підходу у вищій технічній школі	
Козловський Ю. М., Шаргун Т. О.	132
Особистісний аспект розвитку сучасного фахівця у вимірах інженерної педагогіки	
Козяр М. М., Вовчаста Н. Я.	135
Підготовка майбутніх фахівців цивільного захисту до роботи з іншомовними засобами інформації	
Костіна В. В.	138
Профілактика дезадаптації учнів як об'єкт наукових досліджень	
Курінна Л. В.	141
Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників на деонтологічних засадах	
Лазарєв М. О., Лазарєва О. М.	144
Евристична освіта у професійно-творчій підготовці майбутнього вчителя	

Лебедєва В. В.	147
Структурна організація інтерактивного елементу «лекція» у розробці дистанційного курсу майбутніми вчителями в системі Moodle	
Лебедєва К. О.	150
Ресурсний підхід як фізіологічна основа формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю	
Левашова В. М.	153
Сутність сучасної методики навчання біології	
Майнаєв Ф. Я.	156
Виявлення у студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання	
Мараховська Н. В.	158
International online communities for teachers as the environment for their professional self-realization	
Небитова І. А.	161
Особливості проходження педагогічної практики студентів факультету	
Островська-Бугайчук І. М.	164
Психолого-педагогічна підготовка курсантів вищих навчальних закладів до бойових дій з урахуванням досвіду АТО	
Пайкуш М. А.	166
Особливості природничонаукової освіти при підготовці майбутнього лікаря у вищих медичних навчальних закладах	
Паюнова А. В.	169
Соціальні мережі як допоміжні засоби педагогічної та виховної діяльності педагога	
Перепелиця Г. А.	172
Формування педагогічного мислення майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін як психолого-педагогічна проблема	
Прокопенко І. А.	174
Сучасні вимоги до формування умінь викладачів економічних дисциплін ВНЗ, які допомагають бути конкурентоспроможними	
Рибалко Л. С.	177
Лекція як засіб професійної самореалізації викладача вищого навчального закладу	
Рогова Т. В.	179
Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження управління педагогічними системами	
Слюсаренко О. О.	183
Загальна характеристика форм фізкультурно-оздоровчої діяльності у ВНЗ	
Собченко Т. М.	187
Специфіка побудови підручників з педагогіки як засобу педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів	

Созикіна Г. С.	190
Самовиховання як педагогічна умова формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців	
Сокоренко А. Є.	193
Виховний потенціал підручників з іноземної мови	
Стяглик Н. І.	195
Роль практики в процесі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів	
Сущенко Т. І.	198
Кафедра як регулятор інтенсифікації професійного самозростання викладача вищої школи	
Ткачова Н. О., Чжан Ювень	201
Теоретичні аспекти проблеми формування полікультурної компетентності молоді в сучасному суспільстві	
Цюприк А. Я.	204
Актуалізація самостійної діяльності студентів ВНЗ у контексті компетентнісного підходу	
Червоненко К. С.	207
Актуальні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі професійної освіти	
Чернявська М. В.	210
Естетичне виховання студентської молоді засобами народного мистецтва	
Шарапова О. В.	212
Педагогічна підтримка як умова формування у слухачів-іноземців умінь самостійної навчальної діяльності	
СЕКЦІЯ III	
СУЧАСНА СЕРЕДНЯ ШКОЛА: ТЕОРІЯ І ДОСВІД	
Бутко О. В.	215
Економічний профіль навчання в системі профільного навчання старшої школи	
Гармаш С. А.	218
Проблема організації контролю навчально-пізнавальної діяльності школярів	
Д'яченко С. Л.	221
Role-playing and Theatre in English	
Дейниченко Г. В.	224
До проблеми національно-патріотичного виховання	
Доля А. С.	227
Формування економічної культури старшокласників	
Єрмакова Н. А.	229
Екскурсія як ефективна форма виховної роботи зі студентами коледжу	
Жозе да Коста Г. О.	231
Застосування методу проектів у зарубіжних моделях навчання учнів	
Ляшова Н. М.	234
Досвід впровадження освітніх технологій сталого розвитку	

Попова О. В., Попов В. Д.	237
Психолого-педагогічний супровід у процесі морального виховання школярів	
Романенко Н. П.	240
Умови успішного здійснення диференційованого навчання у початковій школі	
Смолянчук Н. М.	242
Сутність і значення прийому порівняння у процесі навчання молодших школярів	
Ткачов А. С.	245
До питання визначення ключових компетенцій у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі	
Трубавіна І. М.	248
Сучасні аспекти гендерного виховання підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі	
Чепурна О. О.	251
Навчально-виховний процес в адаптивній школі	
СЕКЦІЯ IV	
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ	
Костікова О. В.	254
Гуманістичні аспекти особистісного розвитку студентів у сучасному освітньому просторі: психоаналіз і мистецтво	
Малихіна О. Є.	257
Біографічний метод у дослідженні творчої особистості	
Мицик Г. М.	260
Дослідження питання впливу сільського середовища на процеси соціалізації дітей з порушеннями мовлення	
Третяк О. М.	262
Мотивація навчальної діяльності студентів	
СЕКЦІЯ V	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
Беседіна Г. В., Таршина С. А.	265
Психолого-педагогічні аспекти готовності вчителя до інноваційної діяльності.	
Бровченко А. К.	268
Мотивація до особистісного зростання і саморозвитку в психологічній освіті	
Даніліч-Скакун А. А.	271
Проблема професійної адаптації в зарубіжних вищих педагогічних навчальних закладах	
Діомідова Н. Ю.	274
Особливості перебігу психоемоційних станів на іспиті у студентів з різним рівнем емоційного інтелекту	
Доля Р. В.	277
Деякі питання профілактики наркоманії у школярів	

Жерновникова О. А., Сунь Цзінцю	280
Основні принципи методу «Сузукі»	
Коваленко О. А., Тань Сяо	283
Психологічна складова підготовки майбутніх педагогів-музикантів	
Козлітіна О.В., Масловська Ю. С.	285
Особливості розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку з порушенням мовлення	
Кудінова М. С.	288
Екзогенні стрес-фактори загальноосвітніх інтернатних закладів	
Кузнецов О. І.	291
Психологічні особливості самореалізації та саморозвитку релігійних та нерелігійних студентів	
Кузьмін В. В.	293
Класифікаційні ознаки групи дітей-сиріт та груп ризику по соціальному сирітству в Україні у фокусі соціально-психологічної роботи	
Микитюк С. О., Микитюк С. С.	296
Потреба у самореалізації як чинник розвитку творчого потенціалу	
Подчерняєва Н. Д.	299
Психологічна готовність старшокласника до міжнаціонального спілкування	
Сосніхіна С. Є.	303
Психологічний супровід студентів педагогічного ВНЗ: психотренінг розвитку ціннісно-смислової сфери	
Туріщева Л. В.	306
Особливості педагогічного мислення у вчителів хімії	
Хом'юк І. В., Хом'юк В. В.	309
Деякі аспекти розвитку особистості студента як майбутнього фахівця впродовж навчання у вищій школі.	
Чорноус Н. А., Ковінько А. В.	312
Проблема розвитку творчих здібностей особистості.	
Відомості про авторів	314

Наукове видання

За редакцією
Золотухіної Світлани Трохимівни
Дорожко Ірини Іванівни

**Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних
викликів: теорія і практика**
Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції
(11 квітня 2017 р.)

Відповідальна за випуск: Н. О. Ткачова
Технічний редактор: О. А. Жерновникова