Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 48 • 2016 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES
OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 48 • 2016

Vinnytsia

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія
№ 48 • 2016 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 28 грудня 2016 р. (протокол № 11)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

В. І. Шахов – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор, завідувач кафедри психології; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
О. В. Акімова – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор, завідувач кафедри педагогіки; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).
Г. О. Балл – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, завідувач лабораторії методології та теорії психології, доктор психологічних наук, професор член-корреспондент НАПН України.
В. І. Бондар – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, директор Інституту педагогіки і психології; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
Б. А. Брилін – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор кафедри ансамблевої гри та естрадного мистецтва.
В. М. Галузяк – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри педагогіки; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).
Р. С. Гуревич – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор інституту магістратури, аспірантури і докторантури; доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.
П. М. Гусак – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.
З. С. Карпенко – Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології; доктор психологічних наук, професор.
А. М. Коломієць – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри математики і методики навчання математики; доктор педагогічних наук, професор.
Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).
Н. Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.
О. М. Паламарчук – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології.
Сова Йозеф – Старопольська школа вища в м. Кельце; доктор габілітований, професор (Польща).
О. В. Сухомлинська – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
Г. С. Тарасенко – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки та методики дошкільної і початкової освіти; доктор педагогічних наук, професор.
Шандор Палфі – Дебреценський університет, Гойдубесерменське відділення, доктор педагогічних наук (Угорщина).
Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).
Яворська-Вітковська Моніка – Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі, декан відділу наук суспільних і філологічних; доктор габілітований, професор (Польща).

Літературний редактор: М.О. Давидюк, А.І. Марченко
Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 48 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 184 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.
Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено постановою МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)

ББК 74.00+88.40+88.840
Н 34
ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2016

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

SCIENTIFIC ISSUES
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
№ 48 • 2016

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
28 December 2016 (proceedings № 11)

EDITORIAL BOARD
Editor-in-chief: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Georgiy O. Ball, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Prof. Dr. Volodymyr I. Bondar, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)
Prof. Dr. Boris A. Brylin , Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Petro M. Husak, Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)
Prof. Dr. Zinoviya S. Karpenko, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)
Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
Prof. Dr. Nelya H. Nychkalo, National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Józef Sowa – Old Polish University, Kielce (Poland)
Prof. Dr. Olha V. Sukhomlynska, National Academy of Eductaional Scienses of Ukraine
Prof. Dr. Halyna S. Tarasenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Sándor Pálfi, University of Debrecen (Hungary)
Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)
Prof. Dr. Monika Jaworska-Witkowska, Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Poland)

Text editors: Maryna.O. Davydiyk, Alla.I. Martchenko
Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – Issue 48 / Editorial board: Volodymyr I. Shakhov (editor-in-chief) and others. – Vinnytsia: LLC «Nilan Ltd», 2016. – 184 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.
Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.

ББК 74.00+88.40+88.840
Н 34
ISSN 2415-7872

© Authors, 2016

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Бєлкін І. В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ І РОЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ЗМІСТУ В ДІЛОВІЙ ГРІ 9
Волошина О. В. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ 13
Сиванич Б. Б. ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ 16
Слушний О. М. ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ 19
Темник Г. Д. ІНТЕРАКТИВНІ КУРСИ В СИСТЕМІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 23

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Балтремус К. А., Балтремус В. Є. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ 29
Гаврутенко Л. А. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 33
Галузяк В. М. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 37
Головська І. В. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ 46
Дрозд Т. М. НАСТУПНІСТЬ ВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 50
Загородній С. П. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 55
Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ШКОЛА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 59
Корсун Ю. О. ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 64
Кошук О. Б. ПРОВІДНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА 69
Марценюк Н. А. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 75
Молоченко В. В. КООПЕРАТИВНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ 79
Московчук О. С. СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН 83
Оніщук І. І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЛІНГВІСТИЧНОГО ТА НЕЛІНГВІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ 89
Подуфалов А. І. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 95
Рибінська Ю. А. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КРЕАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ 99
Шахіна І. Ю., Медведєв Р. П. СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТОГО САЙТУ ВИКЛАДАЧА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 104

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Аносов І. П., Аносова Д. І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 110
Антонюк М. С. УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 116
Килівник А. М. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 121
Перхайло Н. А. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ 126
Столяренко О. В., Столяренко О. В., Мельник І. В. ЦІННІСТЬ ЛЮДСЬКОГО ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ РИЗИКОВОЇ ПОВЕДІНКИ ВИХОВАНЦІВ 130

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Авксентьєва Т. А., Лісниченко А. П. ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ УКРАЇНИ 135
Давидюк М. О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 138
Хіля А. В. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ОСОБИСТІСНІЙ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ В УМОВАХ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ 142

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Васильєва С. А. ТЕОРЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДНЗ РІЗНИХ ТИПІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.) 148
Корнієнко Т. М. ПИТАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ 153
Марченко А. І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НА ТЕРИТОРІЇ ПОДІЛЛЯ У 20-40-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ 158

ПСИХОЛОГІЯ

Давідчук А. О. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ 162
Холковська І. Л., Віняр Н. О. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 167
Шахов В. І., Шахов В. В. ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙ 174

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ігнатова О. М. ПІДХОДИ ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ ТА ЇХ НАСЛІДКИ ДЛЯ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ 178
Наші автори 182

CONTENTS

DIDACTICS

Belkin I. PROVIDING OF THE REAL SITUATIONS AND ROLES OFPROFESSIONAL MAINTENANCE IS IN BUSINESS GAME 9
Voloshina O. THE USAGE OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING WHILE TEACHING DISCIPLINES OF PEDAGOGICAL CYCLE 13
Syvanytch B. USING OF ACTIVE METHODS IN TEACHING GRAMMER OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ELEMENTARY LEVEL 17
Slushnyy O. TECHNOLOGY «INVERTED» INNOVATIVE TEACHING AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION 20
Temnyk H. INTERACTIVE COURSES IN THE ONLINE TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 23

VOCATIONAL EDUCATION

Baltremus K., Baltremus V. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF DEMOCRATIC SCHOOLS 29
Havrutenko L. CHECKING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL SKILLS FORMATION OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS ON ECONOMICS WHILE MUSTERING PROFESSIONAL DISCIPLINES 33
Haluziak V. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHER 37
Holovska I. THE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR THE DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF PUPILS' MORAL DEVELOPMENT 46
Drozd T. THE CONTINUITY OF HIGHER EDUCATION AND POSTGRADUATE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE 51
Zagorodnyi S. THE TECHNOLOGIES OF INNOVATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS LEADERS IN THE SYSTEM OF AFTER DIPLOMA EDUCATION 55
Kaplins'kyi V., Lazarenko N. SCIENCE LAB PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SCHOOL FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE 59
Korsun I. GENERAL ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL MODELS OF THE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS 65
Koshuk O. LEADING LINES MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING ENGINEERS FROM AGRICULTURAL MECHANIZATION 70
Martsenyuk N. THE PROBLEM PROFESSIONAL MOBILITY IN TEACHING SCIENCE 75
Molochenko V. COOPERATIVE LEARNING ACTIVITY AS MEANS OF FORMING OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN SPHERE TO PARTNER COOPERATION 79
Moskovchuk O.S. SOCIAL COMPETENCE AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL PHENOMENON 84
Onichyk I. FEATURES OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF LINGUISTIC AND UNLINGUISTIC ASPIRATION 89
Podyfalov A. FORMATION CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS TEACHERS COLLEGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 95
Rybinska Ya. THE LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS MEANS OF CREATIVE TRANSLATION 99
Shahina I., Medvediev R. CREATING AND USING TEACHER'S WEBSITE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES 105

SOCIAL PEDAGOGY

Anosov I., Anosova D. PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS OF PREVENTING AND OVERCOMING SCHOOL EXCLUSION OF YOUNGER CHOOLCHILDREN 110
Antonyuk N. THE PROBLEM OF IMPROVING PSYCHOLOGICAL CULTURE TEACHERS AND SOCIAL WORKERS 117
Kilivnik A. THE CREATION OF A CULTURE OF SELF-ORGANIZATION THE FUTURE SOCIAL TEACHER 121
Perhailo N.A. TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO WORK IN CONFLICT SITUATIONS 126
Stoliarenko O., Stoliarenko O., Mel'nuk I. A VALUE OF HUMAN LIFE IS IN CONTEXT OF DECISION OF PROBLEMS OF RISK BEHAVIOR OF PUPILS 131

REMEDIAL EDUCATION

Avksentieva T., Lisnychenko A. THE WAYS OF INCLUSIVE EDUCATION INTEGRATION INTO HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE 135
Davudyuk M. THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 139
Khilya A. PERSONAL IDENTIFICATION HELP FOR CHILDREN WITH FUNCTIONAL LIMITATIONS BY MEANS OF ART THERAPY IN THE CONDITIONS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION CENTERS 142

HISTORY OF PEDAGOGY

Vasilieva S. THEORETICAL ORIENTATION AND CONCEPTUAL FRAMEWORK RESEARCH PROBLEM DEVELOPMENT OF SYSTEM OF DIFFERENT TYPES OF PEE (THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY) 148
Korniyenko T. THE ISSUE OF PROFESSIONAL LEISURE SPECIALISTS' TRAINING AT THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY 154
Marchenko A. FEATURES OF TEACHER TRAINING IN THE TERRITORY OF PODILIA IN 20-40 YEARS OF THE 20TH CENTURY 158

PSYCHOLOGY

Davidchuk A. ESSENCE OF THE CONCEPT OF READINESS FOR VALUABLE SELF-DETERMINATION 162
Holkovska I., Vinyar N. CREATIVITY AS OBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES 167
Shakhov W. TECHNOLOGY COACHING A PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR INNOVATION DEVELOPMENT 174

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Ihnatova O. APPROACHES TO INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE AND THEIR IMPLICATIONS FOR STRATEGIC MANAGEMENT 178
Our authors 182

ДИДАКТИКА

УДК 378.147.091.33:338.24

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ І РОЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ЗМІСТУ В ДІЛОВІЙ ГРІ

І.В. Бєлкін

У цій статті визначені та схарактеризовані основні аспекти реальних ситуацій та ролей професійного змісту в діловій грі. Ділова гра, будучи специфічною формою імітації людської активності та соціальної взаємодії, також вимагає особливого методичного оснащення й забезпечення. Найбільший інтерес у контексті обраної проблеми представляють педагогічні засоби підвищення ефективності формування професійних навичок і функцій фахівця на основі ділових ігор.

***Ключові слова**: ділова гра, дидактична модель, системи навчання, імітація, ігрове поле.*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ И РОЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ДЕЛОВОЙ ИГРЕ

И.В.Белкин

В настоящей статье определены и охарактеризованы основные аспекты реальных ситуаций и ролей профессионального содержания в деловой игре. Деловая игра, будучи специфической формой имитации человеческой активности и социального взаимодействия, также требует особенной методической оснастки и обеспечения. Наибольший интерес в контексте исследования представляют педагогические средства повышения эффективности формирования профессиональных навыков и функций специалиста на основе деловых игр.

***Ключевые слова**: деловая игра, дидактическая модель, системы обучения, имитация, игровое поле.*

PROVIDING OF THE REAL SITUATIONS AND ROLES OFPROFESSIONAL MAINTENANCE IS IN BUSINESS GAME

I. Belkin

This article defines and describes the main aspects of the real-life situations and roles of professional content in the game business. Business game simulation as a specific form of human activity and social interaction also requires special equipment and methodical software. The greatest interest in the context of the study show educators pedagogical pedagogical means to enhance the formation of professional skills functions and expert-based *gaming*.

***Key words*:** *business game*, *didactic model of training*, simulation, *playing field*.

Сучасний рівень вимог щодо підготовки фахівців різних спеціальностей передбачає вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Використання різноманітних методів і засобів у навчальному процесі впливає як на перебіг навчання, так і на його результати.

Наші дослідження підтверджують думку тих науковців, які виступають за використання ділових ігор (ДІ) у навчальному процесі ВНЗ. Переконують, що використання ДІ у підготовці фахівців різних спеціальностей у ВНЗ сприяє формуванню інтересу до навчання, підвищенню його ефективності, підготовці студентів до використання теоретичних знань у практичних ситуаціях (особливо ДІ), зміні негативних стереотипів щодо навчання, впливає не лише на навчально-пізнавальну діяльність, а й на особистість студентів. Цей неповний список ролей ділової гри (ДГ) свідчить на користь застосування ігор у ВНЗ. Однак це питання потребує детального дослідження й уваги з боку педагогів і розробки технології ДГ. Застосування методу ДГ дозволяє істотно підвищити рівень підготовки фахівців у ВНЗ. Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості ДГ, позитивне ставлення до неї студентів доводить необхідність уведення ДІ у поєднанні з методами активного навчання в освітній процес ВНЗ.

Незважаючи на розробку окремих аспектів проблеми ДГ, наявні дослідження не забезпечують цілісного її розв'язання. Більшість робіт з проблеми ДГ виконано на матеріалі середньої загальноосвітньої школи (Ю.А. Калинецька, С.Н. Карпова, І.І. Осанчук, Т.П. Павлова, О.Я. Савченко, М.Ф. Стронін, Т.П. Устєнкова та ін. науковці). Дослідження проблеми застосування гри у ВНЗ стосуються здебільшого ділових (А.О. Вербицький, Я.С. Гінзбург, М.Д. Касьяненко, Н.М. Коряк, М.М. Крюков, І. Макаренко та ін.) або рольових ігор (Л.Ф. Грицюк, С.Н. Карпова, В.О. Нотман, Т.І. Олійник, Л.Г. Петрушина та ін.).

© І.В. Бєлкін

Теоретичні аспекти ДГ досліджували Н.К. Ахметов, А.О. Деркач, А.Й. Капська, І.М. Носаченко, П.І. Підкасистий, В.Г. Семенов, Є.М. Смірнов, Л. Терлецька, А.А. Тюков, Ж.С. Хайдаров, С.Ф. Щербак, П.М. Щербань та ін.

Орієнтація сучасної освітньої практики в галузі підготовки фахівців на принцип диверсифікації дає можливість педагогічним колективам ВНЗ вибирати й конструювати педагогічний процес за будь-якою з наявних дидактичних моделей, включаючи авторські. Відповідно до цього розробляються різні варіанти змісту освіти, використовуються можливості сучасної дидактики з метою підвищення ефективності освітніх структур; науково обґрунтовуються нові ідеї й освітні технології.

До основних засобів реалізації цієї ідеї А.П. Бєляєва відносить такі: створення інтенсивних, гнучких, диференційованих систем навчання, що забезпечують високу якість освітньої і професійної діяльності; неперервний розвиток особистості на основі гуманізації, інтеграції, демократизації і диференціації освіти; створення системи неперервної професійної освіти (допрофесійна – початкова – середня – вища – додаткова – наукова підготовка); кооперація навчальних закладів і виробництва; багаторівневість і багатопрофільність професійної освіти; перехід від технократичної парадигми розвитку системи професійної освіти до соціально-педагогічної, гуманітарної й ін. [1].

Мета статті – визначити й охарактеризувати реальні ролі та ролі професійного змісту як невід'ємну складову загального процесу ділової гри.

ДГ як форма організації навчання в сфері підготовки майбутніх менеджерів маркетингових комунікацій здатна втілити на практиці більшість із вказаних вище засобів і принципів, а також підходів. У той самий час, будучи специфічною формою імітації людської активності та соціальної взаємодії, ДГ також вимагає особливого методичного оснащення й забезпечення. Найбільший інтерес у контексті обраної проблеми, на нашу думку, становлять педагогічні засоби підвищення ефективності формування професійних навичок і функцій фахівця на основі ДІ.

Проведена дослідно-експериментальна робота (ДЕР) дозволила виділити в якості основних і найбільш важливих такі педагогічні засоби: створення спеціального ігрового (комунікативного) поля; формування позитивної ігрової мотивації студентів; налагодження системи; зворотного зв'язку між учасниками ДГ; підвищення компетентності викладачів у сфері ігрового моделювання.

Зупинимося на них детальніше.

Створення спеціального ігрового (комунікативного) поля дозволяє здійснювати навчання, захопливе для студентів і зручне для викладача, оскільки на його основі ігрові технології досить добре вписуються в навчальну програму, не заважаючи традиційному способу навчання (лекції, семінари, практичні, лабораторні, контрольні роботи). Саме ігрове поле як педагогічне явище чудово характеризує в своїх роботах А.П. Панфілова, яка розглядає ігрове поле (комунікативний простір) як спеціально підготовлений і організований простір, обладнаний для зручностей ігрової інтерактивної взаємодії, комунікативної роботи в командах, спільних дискусій і конференцій [2].

Як підтвердила практика, місце проведення ігрового заняття справляє суттєвий вплив на його ефективність і задоволеність учасників. Воно має бути не лише оснащене усіма необхідними матеріально-технічними засобами, а й мати атмосферу, що налаштовує на спілкування. Іншими словами, викладач має потурбуватися про організацію ігрового поля (простору) для того, щоб створити, наскільки це можливо, відповідну обстановку для себе й навчальної групи. Некомфортні умови (слабке освітлення, духота, нестача місць, прикріплені до підлоги меблі тощо) можуть погіршити роботу викладача й знизити здатність студентів слухати й запам'ятовувати; це особливо важливо враховувати в процесі проведення ділових ігор.

Для створення обстановки, що налаштовує, ми використали в своїй роботі плакати з написом «Ласкаво просимо», упереджали ДГ невеликими домашніми завданнями. Наприклад, ДГ на тему «Не допустити банкрутства» проходила в декілька етапів, одним із яких був підготовчий, що допускав виконання студентами завдань для самостійної роботи, необхідних безпосередньо в процесі проведення ДГ.

Завдання з уведення зовнішнього управління майном юридичної особи:

1. Підготувати документи з уведення зовнішнього управління майном юридичної особи:

а) директорові Територіального агентства Управління у справах про неспроможність: повідомлення про необхідність погашення заборгованості; позовна заява до арбітражного суду;

б) голові арбітражного суду: визначення арбітражного суду;

в) директорові організації: виписку з протоколу загальних зборів колективу про ліквідацію організації;

г) бухгалтерові підприємства: списки дебіторської заборгованості та розшифровку основних засобів, аналіз структури балансу;

Арбітражному керівникові: протокол зборів кредиторів про інформованість кредиторів про фінансово-економічне положення підприємства, про визначення розміру винагороди арбітражному керівникові, про

вибір комітету кредиторів.

2. Підготувати засідання арбітражного суду про введення зовнішнього управління.

Також ДЕР показала, що до початку ДГ викладач має проаналізувати такі моменти: 1) відповідність розміру аудиторії розміру групи студентів; 2) чи надає це приміщення можливість здійснювати інтерактивну міжгрупову взаємодію; 3) наявність в аудиторії умов для розміщення візуальних посібників: на діаграмах; на екрані за допомогою проектора; на відеомоніторі тощо; 4) наявність в аудиторії відповідних (потрібних) аркушів паперу для ігрових команд, викладача, ведучого гри, спостерігачів (експертів) тощо.

Педагогічна практика засвідчує, що це є одним із найголовніших моментів ефективної підготовки й проведення ДГ, оскільки, якщо аудиторія за розміром більша, ніж вимагається, то вона може «подавити» студентів, створювати складнощі в організації дискусії, заважати їм у встановленні взаєморозуміння, зумовлювати виникнення формального характеру обстановки й почуття віддаленості учасників ігрової взаємодії один від іншого.

Навпаки, занадто маленька аудиторія може викликати в учасників гри почуття клаустрофобії, порушення меж особистісного поля (індивідуального психологічного простору), вимушене зближення викладача з групою студентів, розмір якої буде сильно обмежений.

Іншою важливою умовою створення ігрового (комунікативного) поля є оснащення зручними меблями аудиторії, що дозволяє трансформувати зовнішній вигляд.

Розміщення учасників гри має відбуватися так, щоб усі могли бачити викладача, один одного, екран та інші наочні посібники. У нашій роботі якнайкраще зарекомендувало себе розміщення учасників гри по колу або у вигляді літери «**U**» (напівколом). Проте, за будь-якого розміщення дуже важливо, щоб викладач мав можливість пересуватися від столу до столу, а команди не заважали одна іншій у процесі виконання групових завдань.

Наприклад, склад учасників ДГ на тему «Гарантії законності та правопорядку: принципи й реальність» включав такі групи:

1. Ініціативна депутатська група, що внесла пропозицію про ухвалення Закону «Про гарантії прав і свобод громадян».
2. Комісія із законодавства і прав людини.
3. Комісія з духовного розвитку.
4. Комісія з соціальної політики.
5. Комісія із законності і правопорядку.
6. Група фахівців-консультантів із правознавчої діяльності.

У ході ДГ вони були розміщені так (рис. 1).

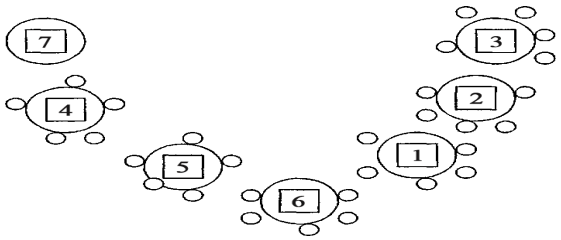


Рис. 1. Розміщення учасників гри

На рис. 1. номер столу відповідає порядковому номеру групи в списку, номером «7» позначено стіл, який займає викладач.

Третьою важливою умовою створення ігрового (комунікативного) поля є надання інтерактивного характеру роздавальному матеріалу. З цією метою розроблялися роздавальні матеріали так, щоб вони включали індивідуальні або групові завдання, що виконуються під час презентації команд. У процесі цього роздавальний матеріал студенти – учасники гри одержували заздалегідь, що дозволяло економити робочий час.

Як показала практика, велике значення для ефективного проведення ДГ має освітлення. Якщо воно в аудиторії слабке, то це заважає візуальному контакту учасників гри, погіршує можливість вести записи. За занадто яскравого освітлення в учасників ДГ може виникнути психологічний дискомфорт, що негативно відіб'ється й на самому перебігу гри, і на її результатах.

Загалом, результатами практичної частини дослідження в цій сфері стали такі висновки.

Попередня робота викладача з підготовки й створення ігрового (комунікативного) поля має включати: 1) підготовку такої кількості столів і стільців, яка відповідає кількості учасників гри й ігрових команд; 2) підготовку годинників (ручних або настінних); 3) підготовку всіх необхідних канцелярських матеріалів для

учасників гри; 4) підготовку напоїв або кавової перерви, а також місця для її проведення (якщо гра триває 4-6 годин); 5) підготовку резюме, плакатів, тез, графіків, проспектів та інших посібників для вербальної презентації.

Стосовно останнього пункту, то необхідно, щоб вони відповідали вимогам сучасності, несли в собі достовірні відомості, мали естетично привабливий вигляд.

Найбільш необхідними предметами, найчастіше затребуваними в ході нашої роботи, виявилися: 1) папір формату А4 або А5; 2) блок кольорових аркушів з клейкою смугою для здійснення зворотного зв'язку; 3) ручки, олівці, маркери різних кольорів; 4) скотч або магнітні прищіпки; 5) степлер, скріпки, ножиці, лінійки, гумки; 6) калькулятори за кількістю ігрових груп; 7) дошка; 8) технічні засоби (аудіо- і відеотехніка, мультимедійний проектор).

Стосовно останнього пункту хотілося б відзначити, що технічні засоби були потрібні і давали очікуваний позитивний ефект у тому випадку, коли треба було продемонструвати графічні об'єкти (рисунки, креслення). За використання їх як засобу передавання вербальної інформації, їхня ефективність і затребуваність зводилася практично до нуля.

Загалом, необхідно відзначити, що всі перераховані вище моменти дуже істотно впливають на результативність ДГ і задоволеність її учасників. Інакше, як підтверджує практика, не можна вести мову про ефективне створення ігрового (комунікативного) поля.

Вимоги до правил гри зводяться до таких положень: правила містять обмеження, що стосуються технології гри, регламенту ігрових процедур або їх елементів, ролей і функцій викладачів-ведучих, системи оцінювання; правил не повинно бути надто багато, не більше 5-10, вони мають бути представлені аудиторії на плакатах або за допомогою технічних засобів; характер правил має забезпечувати відтворення реального й ділового контекстів гри; правила мають бути пов'язані з системою стимулювання та інструкціями учасникам гри.

У якості основних правил гри можна навести додержання регламенту, використання носіїв інформації, застосування активних форм представлення інформації, питання дискусійного характеру.

ДГ можна проводити перед викладом лекційного матеріалу для виявлення пропусків у знаннях, коли їх основою є лише особистий досвід, або після лекційного курсу для закріплення й інтеріоризації знань в досвід. Можна також здійснювати організацію всього навчального процесу на основі наскрізної ДГ. У останньому випадку динаміка інтересу зумовлюється динамікою зміни традиційних і ділових форм проведення заняття, що цілісно відтворює процес майбутньої професійної діяльності.

У процесі проведення ДІ важлива психологічна готовність учасників, емоційний фон, на якому відбувається дія. Необхідно заздалегідь виробити найважливіші правила**:** ми не боїмося й пробуємо чинити так чи інакше; ми не сміємося над невдачею інших; ми разом шукаємо кращий вихід із складного становища.

ДГ, залежно від змісту, може тривати від однієї до 2-3 академічних годин, тобто це можуть бути невеликі фрагменти або повноцінна ДГ. Враховуючи значне емоційне навантаження учасників гри, доцільно ДІ закінчувати за навчальний день. ДГ можна використати і як форму проведення заліку. У цьому випадку викладач визначає, які проблеми виносяться в її зміст, за якими критеріями оцінюватиметься рівень знань. Зміст, хід гри й участь у ній обговорюються в студентській аудиторії заздалегідь. Можна вибрати групу експертів (3-4 особи), яка, уважно спостерігаючи за ходом гри, виносить ухвалу про одержання заліку кожним її учасником. Викладач ніби знімає з себе відповідальність за прийняття або неприйняття заліку, але насправді він створює для студентів умови, у яких вимагається прояв відповідальності за знання, як власні, так і інших студентів, аргументованість ухвал, уміння критично оцінити те, що відбувається, висловити зауваження, бачити позитивні засади в діях і вчинках оточення.

Безперечною перевагою ДІ є те, що вони об'єднують теорію і практику, сприяючи формуванню в тому числі і професійних знань, і практичних умінь. Ігри підвищують інтерес до предмета, що вивчається, оскільки вони супроводжуються позитивними емоціями.

Література

1. Беляева А. П. Междисциплинарная концепция развития профессиональной педагогики как науки / А. П. Беляева // Акад. чтения. 2001. – Вып. 2. – С. 63-65.

2. Панфилова А. Н. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. Н. Панфилова. – М. : Академия, 2006. – 368 с.

References

1. Belyaeva A. P. Mezhdistsiplinarnaya kontseptsiya razvitiya professionalnoy pedagogiki kak nauki / A. P. Belyaeva // Akad. chteniya. 2001. – Vyip. 2. – S. 63-65.

2. Panfilova A. N. Igrovoe modelirovanie v deyatelnosti pedagoga / A. N. Panfilova. – M. : Akademiya, 2006. – 368 s.

УДК 378.14

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

О.В. Волошина

Стаття присвячена проблемі використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. Представлено порівняльний аналіз традиційного та інтерактивного видів навчання. Розглянуто приклади проведення занять педагогічного циклу з використанням методів інтерактивного навчання, а саме:рольових та ділових ігор, дискусійного обговорення, проведення круглого столу, використання SWOT-аналізу, кейс-методів.

Ключові слова: *активні методи навчання, традиційне навчання, інтерактивні форми і методи навчання, нестандартні заняття, інноваційні форми навчання.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

О.В. Волошина

Статья посвячена проблеме использования интерактивных методов обучения при изучении дисциплин педагогического цикла. Представлен сравнительный анализ традиционного и интерактивного видов обучения. Рассмотрены примеры проведения занятий педагогического цикла с использованием методов интрерактивного обучения: ролевых и деловых игр, дискуссионного обсуждения, проведения круглого стола, использования SWOT-анализа, кейс-методов.

Ключевые слова*: активные методы обучения, интерактивные формы и методы обучения, формы обучения, нестандартные занятия, инновационные формы обучения.*

THE USAGE OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING WHILE TEACHING DISCIPLINES OF PEDAGOGICAL CYCLE

O. Voloshina

This article is dedicated to a problem of using interactive methods of teaching during teaching disciplines of pedagogical cycle. The necessity of using interactive methods is conditioned by raising activity of students, their motivation to educational and professional activities. It allows to move from passive learning to their active using indifferent situations of professional activity, that raises the quality of teacher training. The comparative analysis of traditional and interactive kinds of teaching is introduced. The examples of realization seminars of pedagogical cycle with using methods of interactive teaching that is: role and business games, a thread discussion, using SWOT-analysis and key methods are considered.

Key words: *active methods of teaching, traditional teaching, interactive forms and methods of teaching, unconventional seminars, innovation forms of teaching.*

Планування навчальної діяльності з метою активізації пізнавальної діяльності та міцності засвоєння знань – один із важливих напрямків у розвитку і вихованні особистості на сучасному етапі. Безпосередньо на ефективність організації процесу навчання впливають застосовані педагогічні технології, форми, методи, стиль навчання. Необхідність використання активних методів навчання обумовлена тим, що вища освіта покликана формувати самостійного, креативного, здатного до інноваційної діяльності фахівця.

При активному навчанні студент у більшій мірі виступає суб'єктом навчальної діяльності, ніж при пасивному навчанні, вступає в діалог з викладачем, активно приймає участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання. Активні методи навчання дозволяють успішно формувати здатність адаптуватися в групі; уміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність запропонувати ідеї; готовність йти на виправданий ризик і приймати нестандартні рішення; уміння уникати повторення помилок і прорахунків; здатність ясно і переконливо формулювати свої думки, бути зрозумілим, передбачати наслідки своїх дій; уміння ефективно керувати своєю діяльністю і часом.

До активних методів навчання відносять інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи навчання як поняття зародилися з теорії проблемного навчання, яка була розроблена в 70-80-х рр. XX ст. (Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В.Оконь), сутність якої полягає не в передачі готової інформації, з одного боку (вчителя чи викладача) та пасивного засвоєння, з іншого боку (учня, студента чи слухача курсів), а в отриманні нових знань і вмінь за допомогою розв’язання теоретичних і практичних проблем.

Мета статті полягає в аналізі ефективності використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу.

© О.В.Волошина

У процесі інтерактивного навчання (діалогового, взаємодіючого) студенти мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі залучені до процесу пізнання. При такому навчанні важливо створити комфортні умови, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Але не потрібно плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, які компенсують усі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; усі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів.

Досвід свідчить, що рівень засвоєння матеріалу, в залежності від використовуваних методів, буває переважно таким: лекція (те, що чуємо) – 5%; самостійне читання – 10%; аудіовізуальний метод – 20%; демонстрування – 30%; групові дискусії – 50%; активне навчання – 70%; застосування засвоєного шляхом навчання інших – 90%.

Незалежні дослідження, проведені різними вченими, довели, що оволодіння матеріалом і рівні його засвоєння зростають майже у чотири рази при застосуванні інтерактивних методів навчання. Економія часу для вивчення необхідного матеріалу, в середньому становить30%, а набуті знання зберігаються у пам’яті значно довше завдяки залученню всіх органів чуття й активних дій учнів у процесі навчання [1, с.103-108].

Як відомо, інтерактивне навчання принципово відрізняється від традиційного.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз традиційного та інтерактивного видів навчання

Компоненти	Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
Цільовий	Передача знань через виклад навчальної інформації без залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності	Розвиток студента як суб’єкта навчальної діяльності, створення умов для активного оволодіння знаннями та реалізації творчого потенціалу.
Мотиваційний	Переважання зовнішньої мотивації	Наявність глибокої внутрішньої мотивації та мотивації спільної діяльності
Змістовий	Репродуктивне засвоєння матеріалу	Самостійний пошук та оволодіння знаннями
Операційно-діяльнісний	Перевага методів усного викладання знань: лекції, бесіди, методу ілюстрації і демонстрації, репродуктивних методів	Інтерактивні: методи «мікрофон», «мозковий штурм», «акваріум», дискусія, рольова гра тощо.
Контрольно-регулюючий	Викладач контролює обсяг вивчення матеріалу, час і процес навчання. Зворотній зв’язок з учнями відсутній. Викладач є «джерелом» знань.	Контроль викладача за обсягом матеріалу, процесом навчання є опосередкованим. Зворотній зв’язок з учнями є постійним. Викладач є організатором, консультантом та фасилітатором
Оцінювально-результативний	Є чіткі критерії для контролю знань педагогом. Але оцінка є формальним показником результату навчання, оскільки не враховує реального рівня розвитку. Відсутні можливості щодо розвитку самоконтролю та самооцінки студента.	Оцінка викладача формується на основі врахування активності кожного студента, докладених ним зусиль, способу спілкування, вміння співпрацювати.

Інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, прояву ініціативи, розвиває комунікативні вміння. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає, відмінну від звичної, логіку навчального процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [2, с.9].

Наведемо приклади використання інтерактивних методів при викладанні дисциплін педагогічного циклу.

На парах з історії педагогіки ефективною була рольова гра «Інтерв'ю». Необхідно взяти інтерв'ю у видатних педагогів минулого. Частина студентів обирала ролі педагогів, а інші – ролі журналістів. «Журналісти» підбирали питання для інтерв'ю, «вчені» відповідали на них. Як групі журналістів, так і групі вчених необхідно було ознайомитися з додатковою літературою, з науковими біографіями педагогів. Особливість цієї гри полягала в тому, що відповіді «вчених» – це вже не просто інформація, а особистісно-значуща інформація, це спроба майбутніх учителів відстояти власні переконання.

Близька до гри «Інтерв'ю гра «Реклама». Студенти вибирали певну теорію розвитку особистості і

складали своєрідний рекламний буклет (презентації, фотографії, малюнки), обґрунтовували привабливість цієї теорії, її історичну роль, відстоювали її значущість у сучасній науці і практиці. Учасники гри відзначали, що почали відчувати себе «більш розкуто», хоча і важко буває «активно включитися в гру», «висловити власну думку», «заняття з ігровими ситуаціями найбільш цікаві», «матеріал засвоюється краще і швидше».

На заняттях з педагогіки, з основ педагогічної майстерності програвання різноманітних фрагментів, мікровикладання допомагає розвинути педагогічну імпровізацію, особливу значущу характеристику в майбутній професійній діяльності. Для імпровізації особливо важливі гнучкість, спонтанність, розкутість професійної поведінки, доброзичливий психологічний клімат, бажання спробувати свої сили в нестандартних ситуаціях. Ділова гра допомагає розвинути і такі професійно-особистісні якості майбутніх учителів, як упевненість, виразність, емоційність, комунікативність.

Ділові ігри допомагають студентам упевнено і відповідально поводитися в різних ситуаціях. Особливо цікавими і важливими для майбутніх учителів під час проведення лабораторних занять були такі: «Конфліктна ситуація на уроці», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для школярів різного віку», «Засідання ради школи», «Батьківські збори», «Психолого-педагогічний консиліум» та інші. Під час проведення однієї рольової гри на лабораторному занятті ми змінювали початкові параметри. Такий підхід розвиває у студентів не фрагментарне, а цілісне, комплексне, системне сприйняття педагогічних явищ, попереджає стереотипність професійної поведінки, розвиває її гнучкість [3,с.41].

У процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» майбутнім учителям запам’яталася ділова гра «Самопрезентація». Ігровий сюжет пов'язаний зі створенням інноваційної експериментальної школи, в яку підбирають учителів, готових працювати творчо і неординарно. Експертна комісія повинна відібрати серед багатьох бажаючих найбільш талановитих професіоналів.

Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності в процесі навчання є технології опрацювання дискусійних питань.

До участі в дискусійному обговоренні ми залучаємо студентів під час вивчення дискусійних видів роботи на заняттях з основ педагогічної майстерності та розглядаючи питання «Класно-урочна система та її альтернативи» (педагогіка), «Розвиток української національної системи освіти в епоху Українського відродження – XVI – перша пол. XVIII ст.» (Історія педагогіки), «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка і сучасність» (Основи педагогічної майстерності) тощо.

На парах з історії педагогіки майбутнім учителям запропонували проаналізувати протилежні позиції Я.А. Коменського і Гегеля щодо гри. Позитивно оцінюючи роль гри в навчанні школярів, Я.А. Коменський переконував, що «забави ведуть до серйозних цілей». Гегель виступав проти «граючої педагогіки», підкреслював, що «ігрове виховання може мати для всього життя хлопчика той наслідок, що він на все почне дивитися зневажливо». Аналіз ідей великих педагогів стимулював дискусію, спрямовував студентів на підбір найбільш точних аргументів.

При вивченні теми «Проблема національної культури і школи на рідній мові в історії вітчизняної педагогіки 19 -20 ст.» формою проведення заняття був «круглий стіл».

Круглий стіл – форма публічного обговорення чи висвітлення певних питань; учасники висловлюються у визначеному порядку. Мета використання методу круглого столу – всесторонньо глибокий аналіз актуальної проблеми шляхом її обговорення.

Форма організації заняття допомогла студентам дати відповідь: наскільки сучасними є ідеї національної культури і школи на рідній мові в історії вітчизняної педагогіки 19-20 століть для української педагогіки 21 століття.

Технологією проведення заняття «Розробка і розвиток ідеї колективного виховання» був SWOT-аналіз. SWOT-аналіз – це визначення сильних і слабких сторін об'єкту, а також можливостей його застосування. Завдяки такій формі проведення заняття студенти змогли чітко зробити висновок про актуальність ідей колективного виховання для сучасних умов розвитку школи на основі демократизації, гуманізації, індивідуалізації, людиноцентризму; про перспективи подальшого розвитку колективного виховання.

При вивченні теми «Виховні системи» необхідно було анонсувати по групах особливості системи виховання певної епохи (Спартанської, Афінської систем виховання; релігійної традиції і лицарського виховання; системи виховання джентльмена). Технологія проведення заняття: «мозковий штурм». Після колективного обговорення студенти зробили висновок і обґрунтували свою позицію щодо актуальності для сучасної теорії і практики освіти педагогічних ідей та досвіду виховних систем минулого.

При проведенні заняття на тему «Особистість як найвища мета виховної діяльності у творчій спадщині видатних педагогів минулого» технологією проведення заняття був «Кейс-метод (Casestudy)».

Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів), які називаються

«кейсом», для спільного аналізу, обговорення або прийняття рішень з певної теми навчальної дисципліни. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [3, с.41].

Готуючись до заняття, студенти вивчили життєвий шлях, педагогічну діяльність, педагогічну спадщину Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, В.Сухомлинського, Я.Корчака (розробили слайд-фільм, використовували цитати з творів цих великих педагогів).В кінці заняття було зроблено висновок про актуальність педагогічних ідей Ж.-Ж. Руссо, Л.Толстого, В.Сухомлинського, Я. Корчака для сучасної педагогічної теорії та освітньої практики.

Отже, інтерактивні методи навчання та освітні технології спрямовані, насамперед, на підвищення власної активності студентів та їхньої мотивації до навчально-професійної діяльності. Вони дозволяють перейти від пасивного засвоєння знань до їх активного застосування в різних ситуаціях професійної діяльності, що, безумовно, підвищує якість підготовки майбутніх учителів.

Література

1. Архипова С.П. Діалогові технології навчання як засіб підготовки до неперервної освіти / С.П. Архипова // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. : В.О.Зайчук т. ін. – К. : НМЦ ВО, 2002. – Вип. 38. – С. 103–108.
2. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 9-13.
3. Волошина О.В. Використання проектних технологій навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 41-44.

References

1. Arkhypova S.P. Dialohovi tekhnolohiyi navchannya yak zasib pidhotovky do neperervnoyi osvity / S.P. Arkhypova // Novi tekhnolohiyi navchannya: Nauk.-metod. zb. / Red. kol. : V.O.Zaychuk t. in. – K. : NMTs VO, 2002. – Vyp. 38. – S. 103–108.
2. Voloshyna O.V. Vykorystannya tekhnolohiyi problemnoho navchannya pry vykladanni dystsyplin pedahohichnoho tsyklu / O. V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – Vypusk 46. – Vinnytsya, 2016. – S. 9-13.
3. Voloshyna O.V. Vykorystannya proektnykh tekhnolohiy navchannya pry vykladanni dystsyplin pedahohichnoho tsyklu / O.V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – Vypusk 44. – Vinnytsya, 2015. – S. 41-44.

УДК811.161.2

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ

Б.Б. Сиванич

У статті розглянуто специфіку активних методів навчання, їхню роль і практичне застосування в процесі вивченні граматики української мови як іноземної на початковому рівні. Проаналізовано основні проблеми, з якими стикаються учні при вивченні граматики, та запропоновані практичні варіанти їх розв'язання. Обґрунтовується також необхідність таважливість використання активних методів у формуванні навчальної компетентності студентів.

Ключові слова: *активні методи навчання, українська мова як іноземна, метод обговорення, навчальні ігри, метод відтворення практичних ситуацій, мозкові штурми.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕСЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

Б.Б. Сиванич

В статье рассмотрена специфіка активних методов обучения, их роль и практическое применение в процес се изучении граматики украинского язика как иностранного на начальном уровне. Проанализированы основне проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении грамматики и предложены практические варианты их решения.

© Б.Б. Сиванич

Обосновывается также необходимость и важность использования активних методов в формировании учебной компетентности студентов.

Ключевые слова: *активне методы обучения, украинский язик как иностранный, метод обсуждения, обучаючи игры, метод воспроизведения практических ситуаций, мозговые штурмы.*

USING OF ACTIVE METHODS IN TEACHING GRAMMER OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ELEMENTARY LEVEL

B. Syvanytch

The article deals with the specific of active teaching methods, their role and practical application in the study of grammar of Ukrainian as a foreign language at the elementary level. The review of related literature concerning the subject of the research underlines the importance of motivation factor in language teaching activities. The basic problems faced by the students in the study of grammar have been analyzed and the practical options for their solving have been suggested. It has been pointed out that traditional methodology of teaching is enlarged with the materials concerning organization and structure of profession-oriented training in education institutions. The necessity and importance of using active methods in the forming of educational competence of students have been taken into consideration.

Key words*: active learning methods, Ukrainian as a foreign language, the method of discussion, educational games, practical method of situations, brainstorming.*

Підвищення мотивації учнів при вивченні граматики іноземної мови є однією з важливих проблем лінгводидактики. Особливо це актуально на початковому етапі вивчення мови, коли необхідно засвоїти значний обсяг граматичного матеріалу.

Граматика є основним і чи не найважливішим розділом мови, адже її вивчення допомагає учням засвоїти будову мови (словозміну, словосполучення і речення), на яку, своєю чергою, спираються практичні мовні вміння й навички. Також граматична система мови тісно пов'язана з орфографією, пунктуацією і стилістикою, а отже служить основою для розвитку усного й писемного зв'язного мовлення учнів[2,с. 47].

Однак засвоєння граматики часто викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами, правилами та винятками, що може стати значною перешкодою. Коли маємо справу з навчанням мови як іноземної, стикаємося з проблемою, що інколи пояснення правила є складнішим за саме граматичне правило.

Тому актуальним для навчання граматики мови як іноземної є пошук таких методів, які допоможуть урізноманітнити її вивчення та полегшити засвоєння складних випадків.

Питанню активного навчання присвячена чимала кількість досліджень, які обґрунтовували ефективність цих методів. Систематичні основи активних методів навчання стали широко розроблятися в другій половині 60-х та на початку 70-х років у дослідженнях психологів та педагогів з проблемного навчання. Значний внесок у розвиток активних методів навчання зробили І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграють роботи А. Вербицького, В. Лозової, В. Комарова, Т. Вахрущевої [2, с. 46].

Теоретичним основам викладання граматики української мови як іноземної присвячені статті З. Мацюк, О. Антонів [1; 4].

Говорячи про активні методи, насамперед розуміємо ті методи, які спонукають учнів до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. З іншого боку, будь-яке навчання припускає певний ступінь активності з боку суб'єкта. Тому під активними методами розуміємо також ті методи, які передбачають під час їх застосування певну динаміку, зміну статистичного положення учня.

Активні методи навчання спрямовані, в основному, на самостійне оволодіння знаннями й уміннями в процесі активної розумової та практичної діяльності. У основі активних методів лежить діалогічне спілкування – як між учителем і учнями, так і між самими учнями. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні здатності, уміння розв'язувати проблеми колективно, а головне – розвивається мовлення [3].

До основних переваг застосування активних методів можна зарахувати активізацію мислення (адже учень змушений бути активним, незалежно від його бажання), самостійне й творче ухвалення рішень, підвищений ступінь мотивації та емоційності учнів.

Серед активних методів навчання розглянемо такі, які, на нашу думку, є найбільш ефективними у вивченні української мови як іноземної, та приклади їх практичного застосування. До них належать методи обговорення, інтерактивні лекції, ігри, мозкові штурми, розгляд практичних ситуацій тощо.

Метод обговорення є одним із найбільш уживаних методів під час вивчення мови як іноземної. Обговорення спрямоване на розвиток уміння висловлюватися та правильно будувати речення. Якщо

заздалегідь продумати обговорення, то одночасно можна тренувати вживання правильних граматичних форм [6].

Обговорення може мати форму спільного виконання завдання цілою групою, виконання завдання в парах чи групах або дебатів між двома частинами класу.

Прикладом активного обговорення є робота з графічними зображеннями (малюнками, фотографіями чи ілюстраціями). Викладач вибирає картину чи фотографію, на якій зображена певна дія, і пропонує учням розповісти, що було раніше або пізніше. Це допомагає будувати цілу розповідь у минулому чи майбутньому часі. Якщо поставити запитання: «Що би було, якщо…», можна тренувати також умовний спосіб.

Ще одним активним методом, який часто використовують на заняттях з мови як іноземної, є відтворення практичних ситуацій. Цей метод передбачає навчання мови в ході розігрування максимально наближених до життя ситуацій. Відтворення практичних ситуацій сприяє розширенню комунікативної компетенції учнів, метод також можна використовувати з метою вдосконалення граматичних знань, умінь і навичок [1, с. 128-129].

Для того, щоб використати комунікативні ситуації для вивчення граматики, учитель добирає такі теми, щоб учні мимоволі повинні були вживати ту чи іншу граматичну форму.

Наприклад, при вивченні числівників варто обговорити ситуацію, де ми найчастіше зустрічаємося з числами в реальному житті. Це може бути покупка в магазині, аукціон, опитування й аналіз його результатів, математичні задачі.

Учитель приносить на урок декілька речей і пропонує виставити їх на аукціон, запитуючи: «Скільки б ви заплатили за це?». Як валюту можна використати якусь абстрактну річ, наприклад, назви міст, країн, які переможець повинен буде назвати відповідно до того, з якою сумою він виграв аукціон. Тож, окрім розгляду цікавої комунікативної ситуації, учні мають змогу навчитися й закріпити вміння вживати числівники.

Як варіант можна роздати карточки із завданнями, де кожен учень має купити певну кількість продуктів. Він підходить до вчителя, який грає роль продавця, і повинен зробити правильне замовлення. Якщо замовлення буде зроблене з помилкою, то учень не зможе купити потрібних речей.

З погляду мотивації найбільш ефективним методом є навчальні ігри**.** Ігрові методи й форми навчання успішно формують не лише спеціальні вміння й навички, а й створюють природну ситуацію для вживання мовленнєвого зразка, розвивають мовленнєву активність і самостійність учнів. Ігри створюють атмосферу невимушеності, що допомагає подолати комунікативний бар'єр. Ігрові методи ефективні для закріплення щойно пройденого матеріалу [6, с. 185-187].

Для граматичних ігор доцільно використовувати підручні матеріали, наприклад, кубики, доміно.

Прикладом граматичної гри з кубиком є гра для вивчення просторових відношень (прийменники + відмінки). Для її проведення потрібно підготувати кубики з наклеєними на кожній грані прийменниками й відмінковими формами: під + О. в., за + О. в., на + М. в., перед + О. в., між + О. в., в (у) + М. в. Учень, який кидає кубик, повинен назвати місцезнаходження певної речі чи людини в приміщенні, де він знаходиться, відповідно до того, який прийменник йому випав.

Для тренування узгодження прикметників з іменниками доцільно використати гру «Асоціації». Учитель записує кілька слів у різних граматичних формах на дошці, а учні мають дібрати якнайбільше означень. У цій грі доцільно поділити учнів на команди, адже атмосфера суперництва сприяє підвищенню мотивації. Перемагає та команда, яка напише більше правильних означень. Окрім тренування граматики, ця гра також стимулює активацію пасивного словникового запасу.

Для активізації мисленнєвої діяльності учнів та отримання швидкого результату ефективним методом можуть бути мозкові штурми. Вони передбачають швидку відповідь на запитання, формують здатність швидко реагувати та активізують мислення.

Недоліком мозкових штурмів є те, що вони зорієнтовані на швидке прийняття рішення, тому учень може поквапитися й не завжди правильно відповісти на запитання [6].

Прикладом мозкових штурмів є мовні естафети.

Учитель повідомляє початок певного граматичного ряду, наприклад «Я ніколи не …». Використовуючи м'ячик або інший предмет, який легко можна передавати, учитель передає естафету одному із учнів, який повинен завершити речення, використавши дієслово в минулому часі та іменник у родовому відмінку. Далі учень передає м'ячик іншому учневі на власний розсуд.

Іншим варіантом мозкового штурму може бути завдання, коли вчитель читає перелік слів або текст, а учні мають зробити якусь дію, наприклад, встати, плеснути в долоні чи вигукнути, коли, наприклад, учитель зачитає слово в родовому відмінку. Щоб ускладнити завдання, можна інколи вживати також завідомо неправильні граматичні форми.

Підсумовуючи, варто зазначити, що використання тих чи інших активних методів і їх форм

знаходиться в компетенції викладача й залежить від тих дидактичних завдань, які він ставить перед собою щодо конкретного заняття. Використання активних методів навчання є одним із найбільш ефективних способів досягнення поставлених дидактичних цілей.

Література

1. Антонів О. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С. 128-136.
2. Вахрушева Т. Теоретичні аспекти активних методів навчання. / Т. Вахрушева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 46-49.
3. Голощапова О. «Сучасна зброя» вчителя / О. Голощапова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2012. – № 10. – С. 61.
4. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної/ З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 31-39.
5. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної / О. Палінська // Українська мова у світі. – Львів, 2012 – С. 185-190.
6. Софій Н. Активне навчання: обговорення, інтерактивні лекції, рольові ігри, мозкові штурми / Н. Софій, В. Кузьменко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/theory/1345/.

References

1. Antoniv O. Gramatychnyj material u dystancijnomu kursi ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi / O. Antoniv // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins`koyi movy yak inozemnoyi. – 2010. – Vy`p. 5. – S. 128-136.
2. Vaxrusheva T. Teoretychni aspekty aktyvnyx metodiv navchannya. / T. Vaxrusheva // Pedagogika, psyxologiya ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyxovannya i sportu. – 2008. – № 3. – S. 46-49.
3. Goloshhapova O. «Suchasna zbroya» vchytelya / O. Goloshhapova // Vidkrytyj urok: rozrobky, texnologiyi, dosvid. – 2012. – № 10. – S. 61.
4. Macyuk Z. Lingvistychni osnovy metodyky vykladannya gramatyky ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi / Z. Macyuk // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins`koyi movy yak inozemnoyi. – 2007. – Vy`p. 2. – S. 31-39.
5. Palins`ka O. Vykorystannya igor na zanyattyax z ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi / O. Palins`ka // Ukrayins`ka mova u sviti. – L`viv, 2012 – S. 185-190.
6. Sofij N. Aktyvne navchannya: obgovorennya, interaktyvni lekciyi, rolovi igry, mozkovi shturmy / N. Sofij, V. Kuz`menko [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/theory/1345/.

УДК 37.091.33

ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

О.М. Слушний

У статті автор розкриває принципи успішного використання моделі «перевернутого» навчання студентів. Подано історію створення, а також стислий виклад її переваг та недоліків. Представлену технологію легко застосовувати в будь-якому освітньому просторі з метою підвищення якості освіти, створення комфортних педагогічних умов, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та практичній діяльності учасників освітнього процесу. Технологія «перевернутого» навчання є дієвим засобом саморозвитку особистості студентів і формування їх життєвої компетентності.

Ключові слова: *технологія, «перевернуте» навчання, інновація, педагогічні умови.*

ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» ОБУЧЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

О.Н. Слушный

В статье автор раскрывает принципы успешного использования модели «перевернутого» обучения студентов. Представлена история создания, а также сжатое описание её сильных и слабых сторон. Названую технологию легко применять в любом образовательном пространстве с целью повышения качества образования, создания комфортных педагогических условий, способствующих продуктивной учебно-познавательный и практической деятельности участников образовательного процесса. Технология «перевернутого» обучения является действенным средством саморазвития личности студентов и формирования их жизненой компетентности.

Ключевые слова: *технология, «перевернутое» обучение, инновация, педагогические условия.*

© О.М.Слушний

TECHNOLOGY «INVERTED» INNOVATIVE TEACHING AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

O.Slushnyy

The article reveals the principles of successful use model «inverted» student learning. Posted history, and a summary of its advantages and disadvantages. The presented technology is easy to use in any educational environment to improve the quality of education, creation of favorable educational conditions conducive to productive teaching and learning and practice participants in the educational process. Technology «inverted» learning is an effective means of self-identity formation of students and their vital expertise.

Key words: *technology, «inverted» learning, innovation, pedagogical conditions.*

На сучасному етапі суспільного розвитку освіта постає однією з найважливіших сфер людської діяльності, тісно пов'язаною з усіма іншими царинами суспільного життя. Здатність системи освіти задовольняти потреби особистості й суспільства у високоякісних освітніх послугах визначає перспективи економічного й духовного поступу країни.

Одним із завдань освітньої політики держави є формування якісно нової системи освіти. Закономірною і обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення випереджального розвитку загальної середньої освіти, головною ознакою якої стає інноваційність. Інноваційність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, передбачає гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (як у технологічному, так і в світоглядному аспектах), конкурентоспроможність.

Сучасні вимоги європейського рівня розвитку освіти сприяють вільному вибору засобів навчання та максимальній самореалізації в умовах психологічного комфорту. Визначення самоцінності особистості, прийняття її такою, якою вона є, слугує інтересам та проблемам студентів, забезпечує розвиток творчості, відповідальності, зберігає психічне та фізичне здоров'я, що гарантує високу якість освіченості.

Технологія «перевернутого» навчання («flipped learning») – це форма змішаного навчання, коли студенти переглядають відео-лекції поза аудиторією, вивчаючи контент в Інтернеті онлайн, а потім роблять домашнє завдання в аудиторії безпосередньо під керівництвом викладача [3]. Ця технологія є інноваційним засобом підвищення якості освіти, оскільки традиційні лекції можна перевести в іншу площину, використовуючи чудовий спосіб організації навчальних занять – «перевернутий» клас чи «перевернуте» навчання, тобто зміну напрямку роботи: студенти вивчають певний матеріал самостійно вдома за допомогою перегляду презентацій, відео чи онлайн-лекцій, навчальні ж заняття повністю присвячуються застосуванню отриманих знань через виконання різнопланових завдань. Мета технології «перевернутого» навчання – забезпечення комфортних освітніх умов, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальний та практичній діяльності учасників освітнього процесу, саморозвитку особистості студента й формуванню їх життєвої компетентності; здатності використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Під час застосування названої освітньої технології студенти: самостійно з інтересом здобувають знання; навчаються використовувати одержані знання для розв'язання пізнавальних та практичних завдань; розвивають дослідницькі вміння (уміння виявляти проблеми, збирати інформацію, спостерігати, проводити експерименти, аналізувати, будувати гіпотези, узагальнення); розвивають системне мислення [1].

Технологія «перевернутого» навчання сприяє розв'язанню таких завдань:

– забезпечення виходу кожного студента на свій рівень розвитку через індивідуальний темп роботи;

– сприяння збалансованому розвитку основних фізіологічних та психічних функцій студента шляхом комплексного підходу до навчання;

– формування інтелектуально-пізнавальних здібностей студентів;

– розвиток творчої активності кожного суб'єкта навчання;

– розвиток практичних і дослідницьких навикыв студентів;

– забезпечення, стимулювання саморозвитку й самоактуалізації особистості;

– підвищення рівня навчальних досягнень студентів;

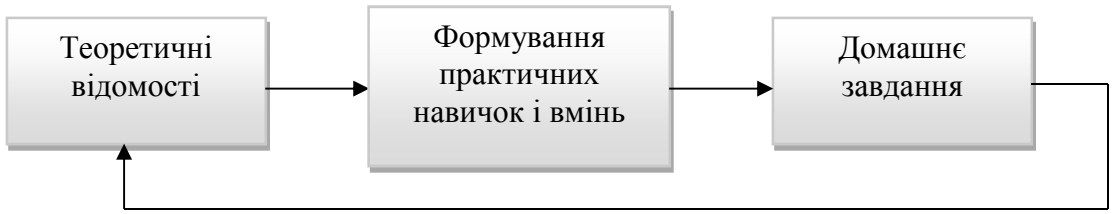
– забезпечення свідомого засвоєння базових знань за рахунок універсального їх використання в різних ситуаціях.

Ідея «перевернутого» навчання з'явилася в США. Засновниками цієї технології вважаються Джонатан Бергман та Аарон Семс – саме вони придумали термін та випробували цю технологію навчання в 2007 році. У 2012 році була видана книга «Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day», у якій американські педагоги виклали історію виникнення та основні принципи роботи при застосуванні описаноъ технології. Чимало уваги «перевернутому» навчанню присвятили всесвітньо відомі видання The New York Times (Fitzpatrick, 2012); The Chronicle of Higher Education (Berrett, 2012); and Science (Mazur, 2009) [4]. Суть цієї технології зводиться до заміни традиційної схеми навчання «теорія в аудиторії –

практичні завдання – домашнє завдання» на схему «домашнє освоєння теоретичних відомостей, представлених у вигляді динамічного відео – практична робота викладача зі студентами і – домашнє освоєння теоретичних відомостей наступного заняття» (рис. 1) [5]. Слід зауважити, що термін «динамічне відео» означає представлення саме процесу викладання теоретичного матеріалу (іншими словами, так, як його викладає педагог на занятті), на відміну, наприклад, від досить популярних представлень його у вигляді традиційних презентацій, які є послідовним набором статичних кадрів. Проте звичні мультимедійні презентації, збережені в режимі демонстрації, можуть бути використані в якості динамічного відео.

Технологічна схема навчального процесу з використанням «перевернутого» навчання має свої особливості (рис. 2) [5].

Традиційна система навчання в аудиторії



Система навчання в класі з використанням технології «перевернутого» навчання

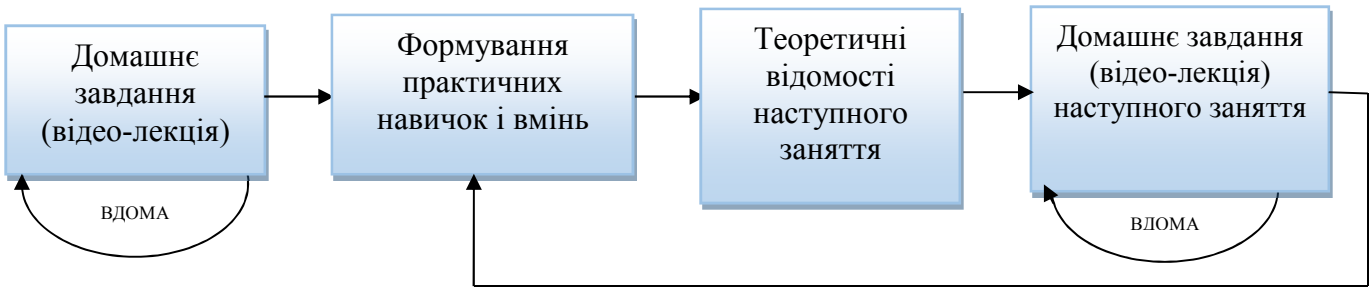


Рис. 1. Порівняння традиційної технології навчання в аудиторії із використанням технології «перевернутого» навчання

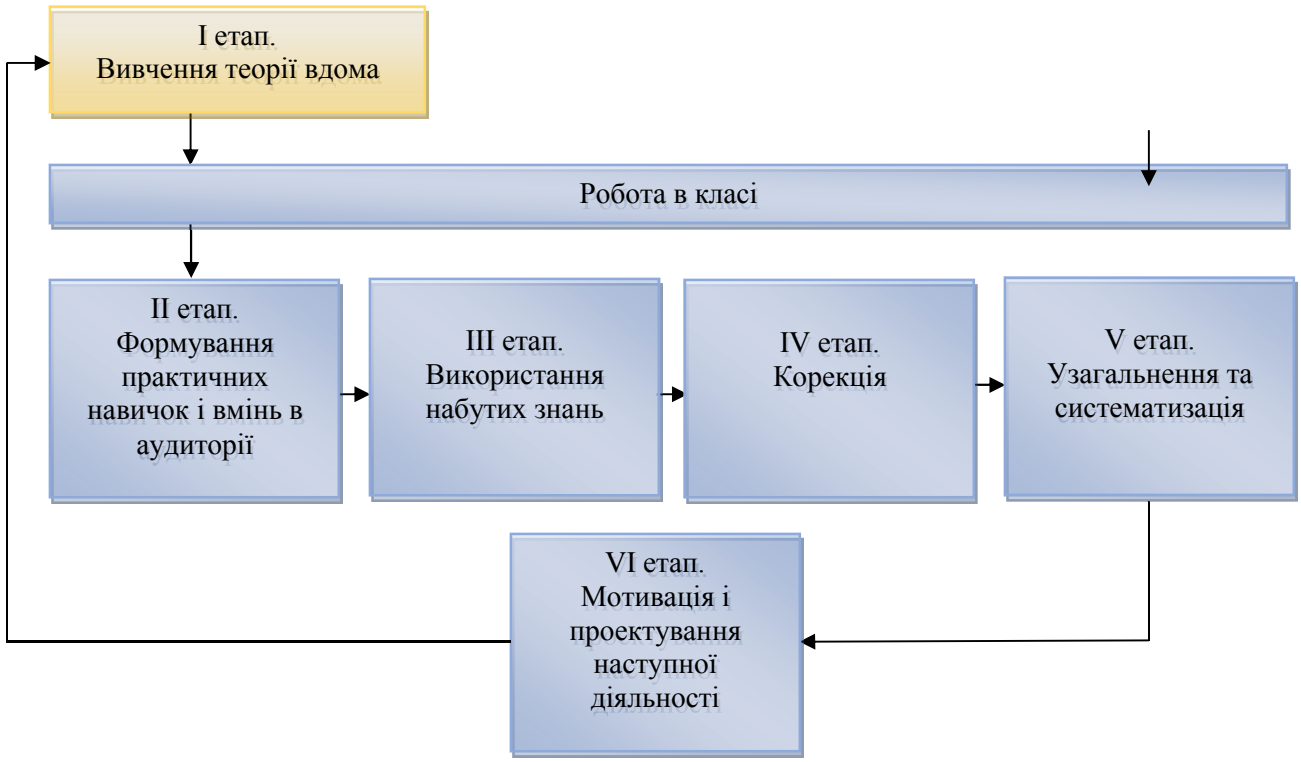


Рис. 2. Технологічна схема навчального процесу з використанням технології «перевернутого» навчання

Кінцевий результат використання представленої педагогічної технології – сформована система знань, умінь, навичок; навчання всіх студентів незалежно від індивідуальних даних; досягнення запланованих

результатів навчання; розвиток системного мислення; економія часу.

Для успішного застосування технології «перевернутого» навчання варто звернути особливу увагу на такі позиції:

– матеріал відеолекції потрібно максимально адаптувати та викласти в доступній формі;

– оптимальна тривалість відео-лекції складає 5-10 хвилин;

– теоретичний матеріал та завдання, які виконуються в аудиторії, мають бути тісно пов'язані, щоб студенти розуміли модель навчання та були мотивованими для підготовки до занять;

– після лекції варто поставити кілька запитань, які ще раз звернуть увагу студентів на основні для запам'ятовування моменти.

Переглядати відео можна й вдома, і у ВНЗ (за відсутності відповідних умов вдома в студентів). Студенти не відчувають тиску, працюють у власному темпі, у комфортних умовах у зручний для них час. Це дає відчутні переваги: зникає проблема відсутності на заняттях в силу різних причин під час пояснення ключових тем; студенти працюють, ураховуючи свій біологічний ритм.

Застосування цієї педагогічної технології сприяє більш усвідомленому засвоєнню матеріалу, оскільки кожен студент самостійно обирає кількість переглядів відеофрагменту. Студенти, які мають певні прогалини в знаннях, можуть скористатися або допомогою викладача чи порадами одногрупників (через блоги, електронну пошту тощо), або пошуковими сервісами, або іншими онлайн-ресурсами. Крім того, у процесі вивчення матеріалу студенти записують питання, які опрацьовують з викладачем індивідуально. Таким чином, у більшої частини групи не виникатимуть проблеми із засвоєнням матеріалу й заняття можна буде проводити в інтерактивній формі, виконуючи більшу кількість практичних завдань, оскільки всі студенти можуть брати активну участь у навчальній діяльності, а не залишатись пасивними через страх помилитись.

Викладач, застосовуючи цю технологію навчання [4]:

– працює з кожним студентом індивідуально, здійснюючи диференційований підхід;

– легко визначає студентів, які порівняно легко засвоюють навчальний матеріал;

– визначає проблемні питання в тісній співпраці зі студентами;

– має більше часу для надання допомоги та пояснення важких для розуміння теоретичних засад;

– створює умови для інтерактивного навчання.

Особливість «перевернутого» навчання полягає саме в тому, щоб не перевіряти теоретичні знання студентів, проводячи опитування, а використовувати отриману ними інформацію для розв'язання навчальних завдань і розуміння практичного застосування. Заняття проходять динамічно, оскільки всі студенти вже знають матеріал та намагаються максимально використати свої знання, вони почуваються впевнено та виявляють ініціативу.

Існує думка, що технологія «перевернутого» навчання – це своєрідний спосіб замінити викладача, мінімізувати його роль. При організації такого виду роботи значення викладача суттєво зростає, хоча він і відіграє, в основному, роль спостерігача та консультанта. Від педагога залежить робота всієї групи: координація навчальної діяльності та розуміння навчального матеріалу через добір відповідних завдань. Викладач заохочує студентів, виправляє помилки. Найважливішою ж функцією є показати, як правильно застосовувати знання, розв'язувати певні питання. Таким чином моделюються навчальні навички, необхідні для успішної соціалізації в сучасному суспільстві [5].

Як і усі інші методи та прийоми навчальної діяльності, «перевернуте» навчання варто застосовувати відповідно до принципу доцільності, тобто поєднувати в своїй практиці як традиційну систему навчання, так і використовувати новітню технологію. Власне тільки від викладача залежить, як часто він використовуватиме такий спосіб організації навчальних занять, які теми потрібно пояснювати в аудиторії, а які – опосередковано, а які (достатньо легкі для сприйняття) запропонувати в якості проектної роботи тощо. Таким чином можна запобігти пасивному сприйманню інформації студентами, натомість навчати їх знаходити, добирати необхідну інформацію серед її розмаїття.

Крім уже зазначених переваг, технологія «перевернутого» навчання має певні недоліки:

– викладачу потрібно додатково готуватися, оскільки створення лекції вимагає певних зусиль та знань;

– пряме пояснення вимагає менше зусиль від студентів, ніж опосередковане, тому деякі з них не переглядають лекції повністю, покладаючись на додаткові пояснення лектора;

– завдання для опрацювання на занятті повинні мати репродуктивний, а також розвивальний та творчий характер, щоб досягти справді гарного результату.

Отже, технологія «перевернутого» навчання дає змогу розвивати ключові компетенції студентів з різних навчальних дисциплін, а також дозволяє істотно покращити показники успішності. На таких заняттях запроваджуються елементи педагогіки співробітництва: викладач виступає в ролі колеги й консультанта. Студенти опановують навчальний матеріал значною мірою за допомогою самонавчання, що сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності.

Література

1. Cynthia J. Brame. Flipping the classroom. [Електронний ресурс] / Cynthia J. Brame. – Режим доступу: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/. Flipped classroom. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.knewton.com/flipped-classroom/
2. Flipping a class. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping-a-class
3. Seven things you should know about flipped classrooms [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081 pdf
4. What Is Flipped Learning? Електронний ресурс – Режим доступу: http://flippedlearning.org/cms/lib07/va01923112/centricity/domain/46/flip_handout_fnl_web.pdf
5. Друзь Л.В. Створення та впровадження інноваційних авторських технологій у закладах освіти Вінницької області. Методичний посібник / Лариса Друзь. – Вінниця: ВОІППОПП, 2015. – 146 с.

References

1. Cynthia J. Brame. Flipping the classroom. [Elektronnyy resurs] / Cynthia J. Brame. – Режим доступу: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/. Flipped classroom. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://www.knewton.com/flipped-classroom/
2. Flipping a class. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping-a-class
3. Seven things you should know about flipped classrooms [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081 pdf
4. What Is Flipped Learning? Elektronnyy resurs – Rezhym dostupu: http://flippedlearning.org/cms/lib07/va01923112/centricity/domain/46/flip_handout_fnl_web.pdf
5. Druz' L.V. Stvorennya ta vprovadzhennya innovatsiynykh avtors'kykh tekhnolohiy u zakladakh osvity Vinnyts'koyi oblasti. Metodychnyy posibnyk / Larysa Druz'. – Vinnytsya: VOIPOPP, 2015. – 146 s.

УДК 81’243

ІНТЕРАКТИВНІ КУРСИ В СИСТЕМІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Г. Д. Темник

У статті проаналізовано світовий досвід онлайн-навчання та висвітлено можливості його використання у процесі вивчення української мови як іноземної. Виявлено принципи укладання змістової частини курсу як доповнювальної частини до підручника та обґрунтовано функціонування інтерактивних курсів як засобу підвищення ефективності навчального процесу. Узагальнено методичні принципи змістового наповнення інтерактивного курсу української мови як іноземної та конкретизовано теоретичні положення на прикладі навчального комплексу «КРОК-1».

***Ключові слова**: українська мова як іноземна, інформаційно-комунікативні технології, навчальний сайт, онлайн-навчання, інтерактивний курс.*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КУРСЫ В СИСТЕМЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Г. Д. Тэмнык

В статье проанализирован мировой опыт онлайн-обучения и освещены возможности его использования в процессе изучения украинского языка как иностранного. Выявлены принципы заключения содержательной части курса как дополняющие части к учебнику и обоснованно функционирование интерактивных курсов как средства повышения эффективности учебного процесса. Обобщены методические принципы содержательного наполнения интерактивного курса украинского языка как иностранного и конкретизированы теоретические положения на примере учебного комплекса «КРОК-1».

***Ключевые слова**: украинский язык как иностранный, информационно-коммуникативные технологии, учебный сайт, онлайн-обучение, интерактивный курс.*

INTERACTIVE COURSES IN THE ONLINE TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

H. Temnyk

The focus of this research is in the area of online interactive learning system. The article analyzes the international experience of online education and highlights the possibilities of its use in the study of Ukrainian language as a foreign

© Г. Д. Темник

language. It has been discovered semantic principles of conclusion of the course as complementary parts to the textbook and reasonably functioning of interactive courses as a means of improving the efficiency of the educational process. The author has done an overview of methodological principles of the semantic content of the online course Ukrainian language and theoretical principles elaborated by the example of training center «KROK 1».

Key words: *Ukrainian language as a foreign language, Information and communication technologies, training site, online training, interactive course*

Сучасний освітній процес неможливо уявити без новітніх комп'ютерних технологій, застосування яких варіює від упровадження у навчальний процес аудіозаписів до здобуття інтернет-освіти. Значною мірою комп'ютеризація навчання зумовлена потребою транскордонної освіти, збільшення доступу до освіти всіх категорій населення, підвищення ефективності навчання та залежить від поширення комп'ютерних технологій та Інтернету серед населення, компетенції викладачів у цій галузі, наявності відповідних навчальних ресурсів.

Помітною тенденцією є увага до навчання в онлайн-режимі. З 80-х років розвивається науковий напрям CALL [21]. У сучасному навчальному процесі вагому частину складає e-learning. Навчальні курси в онлайн-режимі активно функціонують на веб-сторінках з вивчення англійської, німецької, французької мов. Серед них є курси, пов'язані з навчанням за певним підручником (Schritte international [20]), самостійні (British Council [16], BBC Learning English [15]) та тематичні (Euro Lang [17]).

Для української педагогічної науки навчання української мови як іноземної (УМІ) – майже не розвинена галузь як у науковому, методичному, так і в практичному аспектах. Зокрема, незважаючи на процеси акультурації та інтеграції дітей і молоді в соціум країни проживання, старші покоління української діаспори постійно прагнуть передати молодшим знання української мови, історії та культури українського народу. Досягнути цієї мети їм успішно допомагають насамперед рідні школи та школи і курси українознавства, які вже друге століття діють у США і Канаді, а також перейшли піввіковий рубіж в Австралії та Англії. Слід зазначити, що в цих освітніх закладах основними навчальними предметами є українська мова, література, історія та географія, що дають знання про далекий рідний край, зміст яких відображається в букварях, читанках, підручниках з граматики, літератури [11, с.101].

У дослідженнях переважають наукові розвідки про основні принципи організації та впровадження дистанційної форми навчання української мови, застосування аудіо-, відеозаписів у навчальному процесі, ресурсів мережі Інтернет, інноваційних технологій в цілому. Проблематика досліджень охоплює використання новітніх технологій у навчальному процесі в цілому [2; 7; 8] та у процесі вивчення мови як рідної та як іноземної [18; 8; 14], застосування відеокурсів з української мови як іноземної в освітньому процесі [3], використання ресурсів Інтернету [19], історію виникнення мультимедійних засобів навчання, їхнє впровадження та застосування у вивченні мови [5; 10]. Вагому частину цих праць становлять публікації, які розкривають зміст, основні принципи, переваги та недоліки, актуальність дистанційного навчання [2; 4].

Водночас, поза увагою українських дослідників та методистів-практиків як у методичному обґрунтуванні способів застосування, так і в практичному втіленні опинився такий поширений і розвинений у світовій лінгводидактиці ресурс, як інтерактивний курс навчання мови, доступний в онлайн-режимі.

Метою статті є обґрунтування принципів та ефективності функціонування інтерактивних курсів у системі онлайн-навчання української мови як іноземної та конкретизація цих теоретичних положень у педагогічній практиці.

Застосування ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій) на сучасному етапі супроводжується двома взаємопов'язаними процесами: виникненням нових видів навчальної діяльності, форм навчання та створенням відповідних до них навчальних матеріалів. Про це свідчить практика викладання, тематика і проблематика наукових досліджень, які публікують фахові педагогічні, лінгводидактичні видання та видання про новітні інформаційні технології у навчанні, матеріали, які пропонують бібліотеки у центрах іноземних мов, новітні видання навчальних матеріалів [6; 12; 13 та ін.]. Зокрема, О. Кузнєцова зазначає, що «мультимедійні технології дозволяють поєднати друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, іншу наочність та аудіозапис. У разі такого поєднання у студентів працюють одночасно усі органи чуття, тому інформація засвоюється набагато швидше та з інтересом» [8]. Новітні технології, а особливо реалізоване завдяки ним дистанційне навчання, забезпечують переваги в економічному та соціальному планах. «Використання електронних технологій у сфері освіти дозволяє значно зменшити витрати на підготовку спеціалістів. За даними ЮНЕСКО, електронне навчання одного студента приблизно втричі дешевше за навчання в системі традиційної освіти тієї ж країни. Це дозволяє зменшити навантаження на державний бюджет, з одного боку, а з іншого – полегшує отримання освіти представникам соціально уражених верств населення, а також особам з особливими потребами» [1, с. 127].

Однак, окрім дистанційної форми навчання, мультимедійних засобів та інших можливостей, які надають ІКТ, помітною тенденцією світової лінгводидактики є увага до навчання в он-лайн режимі, т. зв. e-learning, з використанням інтерактивних технологій. Ідеться про такий спосіб навчання, за якого навчання відбувається шляхом взаємодії того, хто навчається, з комп'ютерною програмою, розташованою на певному Інтернет-ресурсі, яка дає можливість виконувати тренувальні завдання, вибираючи правильний варіант, вдруковуючи відповіді, пересуваючи об'єкти, та отримувати відразу результати виконання.

За результатами пошуку в мережі Інтернет у вільному доступі функціонує 10 веб-сторінок [9], які різними способами реалізовують навчання української мови в онлайн-режимі. Для їх аналізу релевантними є наступні критерії: розробник, доступ (з реєстрацією чи без), наявність перекладу теорії та формулювання завдань, різновид курсу (додаток до певного підручника чи самостійний), цільова аудиторія, рівень навчання, структура курсу, змістове наповнення, наявність аудіо- та відеоресурсів, ілюстрацій, дизайн, наявність інтерактивності (її різноманітність), можливості повторення.

У результаті проведеного аналізу за визначеними критеріями встановлено, що жоден із сайтів комплексно не вирішує завдання онлайнового навчання, яке передбачає можливості навчання на 3-х рівнях володіння мовою для різних цільових аудиторій, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, усного мовлення, як розмовного, так і професійного), тренування граматики, ігрові завдання, введення у культурний контекст, аудіо-, відеоресурси, ілюстрації, flash-анімації.

Ці завдання реалізовані частково, переважно для початкового етапу навчання з комунікативним спрямуванням, зі слабким супроводом аудіо- та відеоматеріалами. Створення веб-сторінок з вивчення української мови як іноземної – актуальна і перспективна галузь української лінгводидактики, зокрема такого її розділу, як комп'ютерна лінгводидактика, зважаючи на світові тенденції у розвитку освіти, в тому числі й мовної освіти, її комп'ютеризації, зростання ролі ІКТ та ефективність застосування такого засобу навчання. Потреба у сучасних та якісних Інтернет-ресурсах вивчення мови є не лише у тієї іноземної аудиторії, яка вивчає українську мову як предмет у певному навчальному закладі чи на курсах з метою туристичних, бізнесових чи освітніх контактів, а й у середовищі української діаспори, яка з метою збереження національної ідентичності створює і підтримує мережу суботніх шкіл, де українська мова є центральним предметом.

Створення навчальних сайтів для вивчення української мови як іноземної з використанням інтерактивних технологій має важливе значення для розвитку української лінгводидактики. Насамперед, це доповнення системи навчально-методичного забезпечення з УМІ сучасними навчальними засобами, а також розширення можливостей організації навчального процесу дистанційної форми навчання.

Навчання з можливістю використання усіх досягнень сучасної освіти – від підручників до освітніх Інтернет-порталів – сприяє збільшенню зацікавлення українською культурою та вивченням української мови як серед іноземців, так і серед молодого покоління української діаспори.

Створення веб-сторінок з вивчення української мови як іноземної – актуальна і перспективна галузь української лінгводидактики, зокрема такого її розділу, як комп'ютерна лінгводидактика, зважаючи на світові тенденції у розвитку освіти, в тому числі й мовної освіти, її комп'ютеризації, зростання ролі ІКТ та ефективність застосування такого засобу навчання.

Навчальні курси в он-лайн режимі активно функціонують на веб-сторінках з вивчення англійської, німецької, французької мов. Серед них є курси, пов'язані із навчанням за певним підручником (Schritte – нім.) та самостійні (British Council, BBC Learning English – англ., Euvro Lang – пол. та укр.). Актуальність такого плану навчальних матеріалів зумовлена багатьма факторами, зокрема комп'ютеризацією освіти, можливістю швидше досягати дидактичних завдань, не зважаючи на географічні відстані, віковий ценз, часові межі та ін. Як свідчить статистика, у США та країнах Західної Європи «60 % серед викладачів використовують персональні комп'ютери або новітні інформаційні технології у навчальному процесі та бажають розширення їх застосування. 42 % студентів використовують новітні інформаційні технології та прагнуть їх ще більшого поширення» [1, с. 133].

Коротко окреслимо структуру та змістове наповнення цих сайтів за зразком веб-сторінки British Council. Цей Інтернет-ресурс для вивчення англійської мови перебуває у вільному доступі та не потребує обов'язкової реєстрації. Усі матеріали, завдання, теорія, відео чи аудіоресурси, розміщені на сайті, – англійською мовою. Відповідно, використовувати їх можуть особи з елементарними знаннями англійської або з володінням мовою на рівні A1-A2 для здобуття наступних рівнів у володінні мови – середнього B1-B2 та вищого C1-C2. Одним із завдань функціонування сайту є забезпечення навчальними матеріалами, необхідними для складання іспиту та одержання сертифіката для осіб, які готуються самостійно без викладача, та, очевидно, як доповнення аудиторного навчального процесу на курсах англійської мови. У структуруванні матеріалу врахований віковий аспект так, що є окремі розділи для дітей, підлітків та дорослих. Навчальні матеріали різноманітні, охоплюють комунікацію (рубрика «Listen&Watch»), граматику та лексику (рубрика «Grammar&Vocabulary»), професійне мовлення (рубрика Business&Work),

розважальний аспект у навчанні (Fun&Games) та можуть бути застосовані у мобільних платформах. Щодо побудови власне тренувальних завдань: кожна підрубрика (згадані вище рубрики складаються з підрубрик) містить певний відео- чи аудіоресурс, статтю або ж теоретичний граматичний матеріал, на основі якого побудовані інтерактивні завдання, на які відразу можна одержувати відповіді, теоретичну підказку, правила виконання в інструкції, які можна повторювати необмежену кількість спроб та виконувати непослідовно. Виконання цих завдань схоже на гру, яка, приваблюючи дизайном та технічною організацією, створює умови для зацікавлення студента, концентрації його уваги, а отже, і для засвоєння навчального матеріалу.

Прикладом іншого типу організації інтерактивного онлайнового курсу є Schritte для вивчення німецької мови. Цей курс також перебуває у вільному доступі, не потребує реєстрації. Оскільки є доповненням до однойменного підручника, то за структурою повністю йому відповідає, вказані навіть сторінки з підручника, яких стосуються завдання. Відповідно, цей курс не містить граматичної інформації чи іншої теорії, а є суто тренувальним, оскільки використані посилання на необхідні знання у підручнику. Хоча є повністю німецькомовним, все ж за рівнем – це початковий A1-A2, очевидно, через зв'язок із підручником і можливість здобути елементарні знання для користування в аудиторному навчальному процесі та через те, що сама побудова інтерактивних завдань є зрозумілою і без додаткових інструкцій. Скажімо, якщо є порожні клітинки у тексті, то зрозуміло, що їх необхідно заповнити, або ж у випадку присутності варіантів відповідей на питання – обрати правильну. Порядок розташування завдань – послідовний, відповідно до підручника, однак з технічного боку їх можна виконувати безліч разів, обираючи послідовність індивідуально. Як і в інших подібних курсах, в інтерактивних завданнях цього курсу є можливість одразу перевірити виконання.

У зв'язку з цим відділ україністики Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» (МІОК) розпочав створення інтерактивного онлайн-курсу з УМІ як доповнення до навчального комплексу «КРОК-1» [10] для навчання на рівні A1-A2.

Створення змістової частини цього курсу базоване на тих самих принципах, які лежать в основі подібних навчальних матеріалів інших мов, зокрема англійської, німецької, та можуть бути використані для укладання інтерактивних курсів української мови для інших рівнів, цільових груп чи тематики.

Інтерактивний курс «КРОК-1», як і цілий навчальний комплекс «КРОК-1», частиною якого він є, призначений для навчання осіб віком від 17 років і вище на рівні A1-A2 для тренування базових комунікативних навичок.

За структурою інтерактивний курс відповідає книзі для студента з навчального комплексу «КРОК-1» і містить 10 модулів-розділів. У свою чергу, кожен модуль містить, відповідно до підручника, декілька уроків. Урок складається з 5-10 інтерактивних завдань. Окрім структури та вибраних тем, зв'язок інтерактивного курсу з підручником полягає в наступному. У підручнику кожен урок містить чітко визначений перелік нових слів, словосполучень та базових конструкцій, які необхідно засвоїти. Цей перелік, проте вже в іншій тренувальній інтерпретації, залишається основою при укладанні завдань до інтерактивного курсу. Інколи з'являються додаткові слова, які розширюють словниковий запас студента, але не створюють особливих лексичних труднощів для виконання завдань, оскільки доповнюють навчальний процес за підручником. Таким чином, завдання інтерактивного курсу створюють можливість додаткового самостійного тренування здобутих комунікативних навичок, побудови нових висловлювань, діалогів із вивченого лексичного матеріалу, орфографії та читання.

В укладанні завдань до кожного уроку дотриманий принцип послідовного тренування мовних навичок за зростанням складності: спершу розташовані вправи, спрямовані на тренування розуміння значення слів чи словосполучень поза контекстом (це можуть бути завдання згрупувати слова, вибрати за певною тематикою, з'єднати з відповідним малюнком, дописати частини слів, утворити пари слів та ін.); пізніше – завдання на тренування вживання слів чи словосполучень у контексті – реченні, тексті (вписування слів у речення, вибір слів із переліку для доповнення тексту, окремих речень чи діалогу, виправлення помилок у висловлюваннях) чи побудову одиниць висловлювання із заданих слів чи словосполучень, діалогів з окремих реплік.

Що стосується типів завдань, то під час укладання інтерактивного курсу використано 3 основних типи, які можуть мати по декілька різновидів: вибір правильного варіанта, пересування об'єктів, вдруковування частин слів, слів, словосполучень. Їх вибір здійснений на основі аналізу трьох Інтернет-сторінок з вивчення мови за допомогою інтерактивних технологій: Shritte international, British Council, BBC Learning English. Зазначені типи завдань уможливлюють функціонування інтерактивного курсу в технічному аспекті, оскільки передбачають обмежену кількість варіантів відповідей, їхню однозначність. Як правило, інтерактивні курси не забезпечують тренування так званих «творчих» завдань.

Таким чином, укладання змістової частини інтерактивного курсу як доповнювальної частини до підручника базується на принципах: структуризації навчального матеріалу відповідно до підручника;

тематичного зв'язку з підручником; введення засвоєного у підручнику навчального матеріалу у новий ситуативний контекст; послідовного тренування мовних навичок; вибору завдань з обмеженою кількістю відповідей.

Загалом функціонування інтерактивних курсів підвищує ефективність навчального процесу шляхом застосування flash-анімацій, візуалізації навчального матеріалу, що сприяють активізації уваги, зацікавлення, сприйняття; реалізовує індивідуальний підхід до навчання, створюючи можливості навчатися у зручний час, зручному місці з доступом до мережі Інтернет, самостійно визначати тривалість заняття; створює можливості навчатися самостійно завдяки системі автоматичної перевірки виконаних завдань; надає необмежені можливості повторення, тренування; збільшує доступність до навчання, оскільки вимагає від студента чи учня лише наявності комп'ютера чи іншого пристрою з доступом до мережі Інтернет; урізноманітнює навчальний процес новим видом навчальної діяльності. До подальших напрямів відносимо дослідження можливостей практичного застосування інтерактивних курсів у різних типах освітніх установ, як в Україні, так і за кордоном – у середовищі української діаспори та на українознавчих студіях університетів.

Література

1. Андрейко В. І. Використання новітніх технологій навчання та сучасних технічних засобів у навчальному процесі / В. І. Андрейко [Електронний ресурс]. – Режим доступу:www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2.
2. Антонів О. Дистанційне навчання української мови як іноземної (тестовий контроль лексичної компетенції) / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 66-71.
3. Білик О. Методичні засади використання відеокурсу з української мови як іноземної в освітньому процесі / О. Білик, О. Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 59-65.
4. Довгий І. Інструментальні засоби дистанційного вивчення мови як іноземної / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 2. – С. 77-80.
5. Довгий І. Мультимедійні засоби у вивченні мови як іноземної з допомогою інтернет-технологій / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 79-81.
6. Інформаційні технології та засоби навчання: електронне фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технол. і засобів навчання НАПН України, Ун-т менеджменту освіти НАПН України; гол. ред. : В. Ю. Биков. – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em19/emg.html.
7. Капінус О. Л. Використання комп'ютерних програм для вивчення англійської мови у ВНЗ / О. Л. Капінус [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/ NN 18/12kolmuv.pdf
8. Кузнєцова О. М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови / М. Кузнєцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/30 NIEK 2011/Pedagogical/5 96146.doc.htm.
9. Навчальні сайти з української мови:
http://lab.chass.utoronto.ca/slavic/Ukrainian/SLA108/; http://studyukrainian.org.ua/en/e-learning/audio;
http://ukma.kiev.ua/ua/pub/websites/ufl/index.htm; http://www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian/tech.html;
http://www.surfacelanguages.com/language/Ukrainian; http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm;
http://www.eurolang2012.com/
http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm
http://www.mova.info/pidruchn.aspx
http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/index.htm
10. Палінська О. Крок-1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2010. – 104 с.
11. Романюк Світлана Етнокультурний компонент у змісті підручників для українського шкільництва у західній діаспорі / С. Романюк // Гірська школа українських Карпат. – 2010. – № 10. – С. 99-102.
12. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць/ Львівський національний університет імені І. Франка. – Львів, 2007. – Вип. 7.
13. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць/ Львівський національний університет імені І. Франка. – Львів, 2008. – Вип. 8.
14. Ткачик Н. Eurolang 2012 як засіб популяризації української мови та культури в Європі / Н. Ткачик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 66-71.
15. BBC Learning English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bbc.co.uk/learningenglish/
16. British Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://learnenglish.britishcouncil.org/en/
17. EuroLang 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eurolang2012.com/content.php?idMenu=7569d2eb46fba819966d
18. Gallagher S. Report – Distance learning at the tipping point: Critical success factors to growing fully online distance learning programs / Gallagher S. – Boston, MA : Eduventures, Inc, 2002.
19. Nedashkivska A. Internet As A Pedagogical Tool In The Acquisition Of Language And Cultural Competence: The Case Of

Ukrainian / A. Nedashkivska // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 55-65.
20. Schritteinternational [Електронний ресурс] .– Режим доступу : https://www.hueber.de/schritte-international/?page=pg_index_sit
21. Warschauer M. Technological change and the future of CALL / Mark Warschauer // New Perspective son CALL for Secondand Foreign Language Classrooms. – 2004. – P. 15-25.

References

1. Andreyko V. I. Vykorystannya novitnikh tekhnolohiy navchannya ta suchasnykh tekhnichnykh zasobiv u navchal'nomu protsesi / V. I. Andreyko [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2.
2. Antoniv O. Dystantsiyne navchannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi (testovyy kontrol' leksychnoyi kompetentsiyi) / O. Antoniv // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Vydavnychyy tsentr LNU im. I. Franka, 2008. – Vyp. 3. – S. 66-71.
3. Bilyk O. Metodychni zasady vykorystannya videokursu z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi v osvitn'omu protsesi / O. Bilyk, O. Sukhorukova // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Vydavnychyy tsentr LNU im. I. Franka, 2009. – Vyp. 4. – S. 59-65.
4. Dovhyy I. Instrumental'ni zasoby dystantsiynoho vyvchennya movy yak inozemnoyi / I. Dovhyy // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Vydavnychyy tsentr LNU im. I. Franka, 2008. – Vyp. 2. – S. 77-80.
5. Dovhyy I. Mul'tymediyni zasoby u vyvchenni movy yak inozemnoyi z dopomohoyu internet-tekhnolohiy / I. Dovhyy // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Vydavnychyy tsentr LNU im. I. Franka, 2008. – Vyp. 3. – S. 79-81.
6. Informatsiyni tekhnolohiyi ta zasoby navchannya: elektronne fakhove vydannya [Elektronnyy resurs] / In-t inform. tekhnol. i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny, Un-t menedzhmentu osvity NAPN Ukrayiny; hol. red. : V. Yu. Bykov. – Rezhym dostupu: http://www.ime.edu-ua.net/em19/emg.html.
7. Kapinus O. L. Vykorystannya komp»yuternykh prohram dlya vyvchennya anhliys'koyi movy u VNZ / O. L. Kapinus [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/ NN 18/12kolmuv.pdf
8. Kuznyetsova O. M. Vykorystannya komp»yuternykh tekhnolohiy na zanyattyakh z inozemnoyi movy / M. Kuznyetsova [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.rusnauka.com/30 NIEK 2011/Pedagogical/5 96146.doc.htm.
9. Navchal'ni sayty z ukrayins'koyi movy:
http://lab.chass.utoronto.ca/slavic/Ukrainian/SLA108/;
http://studyukrainian.org.ua/en/e-learning/audio;
http://ukma.kiev.ua/ua/pub/websites/ufl/index.htm;
http://www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian/tech.html;
http://www.surfacelanguages.com/language/Ukrainian;
http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm;
http://www.eurolang2012.com/
http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm
http://www.mova.info/pidruchn.aspx
http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/index.htm
10. Palins'ka O. Krok-1 (riven' A1-A2). Ukrayins'ka mova yak inozemna : knyha dlya studenta / Olesya Palins'ka, Oksana Turkevych. – L'viv : Artos, 2010. – 104 s.
11. Romanyuk Svitlana Etnokul'turnyy komponent u zmisti pidruchnykiv dlya ukrayins'koho shkil'nytstva u zakhidniy diaspori / S. Romanyuk // Hirs'ka shkola ukrayins'kykh Karpat. – 2010. – # 10. – S. 99-102.
12. Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi: zbirnyk naukovykh prats'/ L'vivs'kyy natsional'nyy universytet imeni I. Franka. – L'viv, 2007. – Vyp. 7.
13. Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi: zbirnyk naukovykh prats'/ L'vivs'kyy natsional'nyy universytet imeni I. Franka. – L'viv, 2008. – Vyp. 8.
14. Tkachyk N. Eurolang 2012 yak zasib populyaryzatsiyi ukrayins'koyi movy ta kul'tury v Yevropi / N. Tkachyk // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. L'viv : Vydavnychyy tsentr LNU im. I. Franka, 2009. – Vyp. 4. – S. 66-71.
15. BBC Learning English [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.bbc.co.uk/learningenglish/
16. British Council [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http :/ /learnenglish.britishcouncil.org/en/
17. Euro Lang 2012 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://eurolang2012.com/content.php?idMenu=7569d2eb46fba819966d
18. Gallagher S. Report – Distance learning at the tipping point: Critical success factors to growing fully online distance learning programs / Gallagher S. – Boston, MA : Eduventures, Inc, 2002.
19. Nedashkivska A. Internet As A Pedagogical Tool In The Acquisition Of Language And Cultural Competence: The Case Of Ukrainian / A. Nedashkivska // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Vydavnychyy tsentr LNU im.Franka, 2007. – Vyp. 2. – S. 55-65.
20. Schritteinternational [Elektronnyy resurs] .– Rezhym dostupu : https://www.hueber.de/schritte-international/?page=pg_index_sit
21. Warschauer M. Technological change and the future of CALL / Mark Warschauer // New Perspective son CALL for Secondand Foreign Language Classrooms. – 2004. – P. 15-25.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 373.5.06(4)(043.5)

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ

К.А. Балтремус, В.Є. Балтремус

У статті розглядається система роботи демократичних шкіл щодо формування соціальної компетентності учнів. Висвітлюється роль змісту освіти як ключового чинника успішного формування соціальної компетентності учнів у демократичних школах. Представлено та проаналізовано типовий навчальний план демократичної школи. Навчальний план розробляється з урахуванням як можливостей учнів обирати окремі предмети в контексті майбутньої професії, так і їхньої підготовки до найбільш поширених видів діяльності та міжособистісних стосунків. Навчальний план демократичних шкіл включає не тільки цикл природничих, математичних і гуманітарних дисциплін, авторські курси вчителів, а й мистецькі та трудові майстерні.

***Ключові слова**: демократична школа, зміст освіти, навчальний план, соціальна компетентність.*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ШКОЛ

Е.А. Балтремус, В.Е. Балтремус

В статье рассматривается система работы демократических школ касательно формирования социальной компетентности учеников. Охарактеризована роль содержания обучения как ключевого фактора социальной компетентности учеников в демократических школах. Представлен и проанализирован типичный план обучения учеников демократических школ.План обучения разрабатывается с учетом возможностей учеников выбирать отдельные предметы в контексте будущей профессии, а также их подготовки к личностным отношениям. План обучения включает не только цикл математических, гуманитарных иавторских дисциплин, а также искусствоведческие и трудовые мастерские.

***Ключевые слова:** демократическая школа, содержание образования, учебный план, социальная компетентность.*

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF DEMOCRATIC SCHOOLS

K. Baltremus, V. Baltremus

The article describes the work of democratic schools on developing students' social competence and demonstrates the key role of education contents in achieving this goal. A typical democratic school education plan is presented and thoroughly analyzed. Educational plans are developed considering students' choice of future profession and adequate interaction in society. A typical democratic school education planincludes not only natural, humanitarian and authors' disciplines, but also creative and labor workshops.

***Key words are**: democratic school, education contents, education plan, social competence.*

На сучасному етапі розвитку освіти її результатом уважається не лише високий рівень знань учнів, але й їхня готовність до життя в сучасних умовах, сформованість світогляду, здатність вільно орієнтуватися в складних проблемах сучасного світу та розуміти власне місце в ньому, тобто компетентнісний чинник соціалізації [3]. Йдеться про формування в молоді життєво важливих умінь, які трактуються міжнародною педагогічною спільнотою як ключові компетентності, серед яких соціальній компетентності відведено чільне місце. Набута соціальна компетентність – це невід'ємна особистісна характеристика учня станом на завершення шкільного навчання [3; 4], а основним і дієвим інструментом її формування в демократичних школах є зміст освіти.

Соціальна компетентність формується в процесі включення учнів у активну діяльність, що забезпечує належний рівень міжособистісного спілкування, уміння приймати рішення та конструктивно розв'язувати

© К.А.Балтремус, В.Є.Балтремус

конфлікти, ставити мету й досягати її. Зміст освіти в демократичних школах – особливого типу навчальних закладах у Європі та США (які акумулювали ідеї особистісно орієнтованого навчання та виховання, напрацьовані іншими навчальними закладами, альтернативними до традиційних) розглядається, передусім, у аспекті отримання практичної користі від засвоєних знань. Зміст освіти викладено в навчальних планах таких шкіл. Розробляючи навчальні плани із урахуванням формування соціальної компетентності, учителі демократичних шкіл залучають увесь комплекс дисциплін, які забезпечують особистісно-орієнтований навчальний процес як головну передумову успішної соціалізації учнів. При цьому вирішальними чинниками стають: структура сучасних суспільних відносин, індивідуальні особистісні якості учнів, їхнє ставлення до природи, праці, людини, культури, мистецтва тощо. Особливо підкреслимо, що навчальний план розробляється з урахуванням як можливостей учнів обирати окремі предмети в контексті майбутньої професії, так і їхньої підготовки до найбільш поширених видів діяльності та міжособистісних стосунків. Як свідчать дані таблиці 1, раціональне поєднання диференціації та інтегрованості змісту освіти забезпечує повноцінний характер та суспільно необхідний рівень середньої освіти, що досягається на демократичних засадах [1; 2].

Таблиця 1

Типовий навчальний план демократичної школи

Назва дисципліни	**Орієнтовна кількість годин на тиждень (старші класи)**
І.Природничі дисципліни	16-25
1. Загальна біологія	6-11
1.1. Біологія	2-3
1.2. Ботаніка	1-2
1.3. Фізіологія	1-2
1.4. Анатомія	1-2
1.5. Природознавство (інтегрований курс)	1-2
2. Хімія	2-4
2.1. Органічна хімія.	1-2
2.2. Неорганічна хімія	1-2
3. Екологія.	2-4
3.1. Екологія	2-4
4. Валеологія	1-2
4.1. Валеологія	1-2
4.2. Курс особистісного зростання та здорового способу життя (PSHE)	до 4
Авторські курси вчителів з циклу природничих дисциплін	3-6
Основи здорового способу життя	1-2
Світ навколо нас	1-2
Особиста безпека	1-2
Структура суспільства	1-2
ІІ. Фізико-математичні науки	11-19
1. Фізика	6-11
1.1. Елементарна фізика	2-3
1.2. Електродинаміка (інтегрований курс)	1-2
1.4. Оптика	1-2
1.5. Астрономія (інтегрований курс)	1-2
2. Математика	5-8
2.1. Алгебра	2-3
2.2. Геометрія	2-3
2.3. Тригонометрія (інтегрований курс)	1-2
ІІІ. Гуманітарні дисципліни	22-38
1. Історичні науки	5-9
1.1. Історія світу	1-2
1.2. Історія цивілізацій (інтегрований курс)	1-2
1.3. Історія рідного краю	2-3
1.4. Етнографія (інтегрований курс)	1-2
2. Культурно-релігійні науки	5-9
2.1. Культурологія	2-3

2.2. Культура і цивілізація	1-2
2.3. Релігієзнавство	1-2
2.4. Етика і естетика (інтегрований курс)	1-2
3. Економічні науки	2-4
3.1. Економіка	1-2
3.2. Економічна географія (інтегрований курс)	1-2
4. Філологічні науки	3-5
4.1. Рідна мова	2-3
4.2. Іноземні мови	1-2
5. Психологічні науки	5-7
5.1. Основи психології	2-3
5.2. Психологія сімейного життя	3-4
Авторські курси вчителів з гуманітарних дисциплін	7-11
Планування кар'єри	2-3
Економіка і політика	1-2
Нація, народ і я	2-3
Підвищення власного культурного рівня	2-3
IV. Майстерні	8-14
1. Мистецькі майстерні	4-8
1.1.Живопис	1-2
1.2. Театр	1-2
1.3. Музика	1-2
1.4. Гончарство, ткацтво, вишивання	1-2
2. Трудові майстерні	4-6
2.1. Трудове виховання	3-4
2.2. Навички приготування їжі	1-2
Факультативні заняття і консультації	до 10
Лабораторні роботи	до 10
Позакласна робота	до 10

Аналізуючи наведений навчальний план, констатуємо, що в ньому представлені всі основні блоки навчальних дисциплін, що й у традиційних школах: природничий, фізико-математичний, гуманітарний, але вони поєднуються з блоками творчого та практичного спрямування (художні та трудові майстерні). Це забезпечує умови для самореалізації та самоствердження всіх учнів відповідно до їхніх уподобань (особливо тих, хто відстає у вивченні дисциплін основного циклу), створює для них ситуацію успіху, забезпечує становлення та розвиток креативних здібностей, формує елементарні практичні навички, необхідні в повсякденному житті (приготування їжі, навички здорового способу життя, особистісного зростання та інші).

Окрім того зазначимо, що в цьому навчальному плані важливого значення (5-9 годин на тиждень) надається блоку культурно-релігійних наук, який є культуроформувальним і сприяє становленню світогляду та системи цінностей у старших підлітків.

Зі свого боку, блок психологічних дисциплін, також значний за кількістю годин (5-7), покликаний створити умови для самопізнання учнів, яке спонукає до самокорекції та самовдосконалення, допомагає їхній профорієнтації та самовизначенню, створенню позитивного психологічного клімату в школі, формує комунікативні здібності, розкриває сутність психології сімейних стосунків.

Особливо відзначимо присутність у навчальному плані блоку «авторські курси вчителів», що характеризує таку особливість демократичних шкіл у контексті змісту освіти, як особистісно спрямоване навчання. Уведення до змісту освіти демократичних шкіл авторських курсів направлено на акцентуацію особистісного сенсу навчального курсу як з боку вчителя, який розкриває власне розуміння його змісту з урахуванням життєвого досвіду, так і з боку учня – останній переосмислює його з позицій становлення власного «Я», що призводить в кінцевому результаті до його позитивної соціалізації.

Іншими інструментами позитивної соціалізації учнів демократичних шкіл засобами змісту освіти, що забезпечують формування соціальної компетентності, є творчі майстерні, які використовуються для розкриття сукупності навчальних просторів, що наповнені матеріальними об'єктами. Серед майстерень, які найширше представлені в демократичних школах, є трудові, творчі та спортивні. Учні, які беруть участь у роботі трудових майстерень, поєднують теоретичний матеріал з практичною роботою, що сприяє формуванню їхніх трудових умінь та навичок. Учні, задіяні, наприклад, у роботі спортивних майстерень, окрім власне спортивних тренувань, також готують загальні шкільні змагання, де часто виступають

арбітрами, започатковують спортивні клуби, у яких працюють як тренери. Організація та забезпечення функціонування таких клубів відбувається винятково силами самих учнів з метою організації спортивного життя школи. У спортивних майстернях проводиться інформаційно-роз'яснювальна робота щодо ведення здорового способу життя, раціонального харчування та фізичного навантаження, оптимального графіку робочого дня [5].

Ще одним дієвим інструментом демократичних шкіл, що сприяє формуванню соціальної компетентності учнів, є використання ігор з учнями усіх вікових груп. Яскравою ілюстрацією такого підходу є практика застосування ігор у навчально-виховному процесі нью-йоркської школи Олбані Фрі (Albany Free). Тут учні різних вікових категорій проводять за ігровою діяльністю більшу частину часу – грають як у рухливі, так і в креативні, предметні, сюжетні, ділові та рольові ігри. У такий спосіб вчителі надають можливість учням вивільнити накопичену енергію та обрати собі вид діяльності на кожен робочий день і, навіть, на кожну робочу годину. Учителі цієї школи поділяють переконання провідних педагогів у галузі демократичної освіти стосовно того, що самостійно обраний учнями матеріал буде вивчено особливо якісно. Свобода вибору обумовлює любов та позитивну мотивацію до навчання. Крім того, ігрова діяльність є найбільш природовідповідною для підлітків, вона знижує можливість негативних наслідків помилки, тому є психологічно комфортною й безпечною і при цьому допомагає вирішувати цілу низку педагогічних завдань [2].

Наступним ефективним інструментом демократичних шкіл у формуванні соціальної компетентності учнів є розвиток рефлексії. Так, у процесі навчання спільне обговорення вчителями та учнями навчального плану, можливість для учнів вносити власні пропозиції щодо його доповнення та вдосконалення, дає змогу осмислено проектувати навчальний процес, максимально наближаючи його до інтересів кожного учня. Робочий день у демократичних школах розпочинається з ранкових учнівських зборів, на яких оголошуються новини школи, учителі розповідають про зміни графіку роботи (якщо такі є). Також на цих зборах кожен учень планує свій тижневий графік, узгоджує його з учителями. На цьому етапі педагоги використовують своє право давати рекомендації, можуть оптимізувати індивідуальний робочий графік кожного учня на засадах поєднання предметів різного спрямування [1].

Таким чином, соціальна компетенція формується в процесі залучення учнів до активної діяльності, що забезпечує належний рівень міжособистісного спілкування, здатності ухвалювати рішення, ставити мету й досягати її. Тому концептуальною платформою побудови змісту освіти в демократичних школах є теорія дидактичного прагматизму, згідно з якою зміст освіти розглядається, передусім, не з позиції засвоєння учнями знань, а отримання практичної користі від них. Зміст освіти в демократичних школах відображає соціокультурний контекст стратегії розвитку сучасної освіти й орієнтований на успішну соціалізацію учнів.

Подальші педагогічні розвідки щодо змісту освіти в демократичних школах нададуть змогу оптимізувати роботу з удосконалення соціальної компетентності учнів в закладах освіти цього типу, а також можливість екстраполяції позитивного досвіду таких шкіл в освітній простір України.

Література

1. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. Mintz J. No Home work and Recess All Day // Jerry Mintz – NewYork : AERO, 2003. – 136 p.
3. Литвиненко Т. Г. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху / Т. Г. Литвиненко – Київ, 2000. – С. 27 – 29.
4. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті / Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. До підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України. – Чернівці : Видавничий дім Букрек, 2007. – С. 12 – 23.
5. Старих О. К. Метод проектів на уроках інформатики – спосіб розвитку інформаційної компетентності учнів [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн. : http://ite.ksu.ks.ua/?q=en/node/177.

References

1. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. Mintz J. No Home work and Recess All Day // Jerry Mintz – NewYork : AERO, 2003. – 136 p.
3. Ly`tvy`nenko T. G. Krok za krokom do zhy`ttyevoyi kompetentnosti ta uspixu / T. G. Ly`tvy`nenko – Ky`yiv, 2000. – C. 27 – 29.
4. Lokshyna O. I. Rozvytok kompetentnisnogo pidxodu v yevropejs`kij osviti / Zbirnyk materialiv z dosvidu upravlins`koyi diyal`nosti ta metodychnoyi roboty. Do pidsumkovoyi kolegiyi Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny. – Chernivci : Vydavnychyj dim Bukrek, 2007. – S. 12 – 23.
5. Staryx O. K. Metod proektiv na urokax informatyky – sposib rozvy`tku informacijnoyi kompetentnosti uchniv [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do zhurn. : http://ite.ksu.ks.ua/?q=en/node/177.

УДК 378.147

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Л.А. Гаврутенко

У статті описано підготовку та організацію проведення педагогічного експерименту, метою якого було вивчення й оцінка впливу структурно-функціональної моделі та виокремлених організаційно-педагогічних умов на формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю в процесі вивчення фахових дисциплін. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

Ключові слова: *гіпотеза, етапи експерименту, модель, педагогічний експеримент, професійні вміння, організаційно-педагогічні умови.*

ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Л.А. Гаврутенко

В статье описана подготовкаи организация проведения педагогического эксперимента, целью которого было изучение и оценка влияния структурно-функциональной модели и выделенных организационно-педагогических условий на формирование профессиональных умений будущих младших специалистов экономического профиля в процессе изучения профессиональных дисциплин. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: *гипотеза, этапы эксперимента, модель, педагогический эксперимент, профессиональные умения, организационно-педагогические условия.*

CHECKING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL SKILLS FORMATION OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS ON ECONOMICS WHILE MUSTERING PROFESSIONAL DISCIPLINES

L. Havrutenko

The author analyzes diagnostic tools – the four criteria, namely cognitive interest; availability of steady interest to the profession – organizational and cognitive; cognitive; operationally-activity; reflexive control criterion. Levels of professional skills of future economic profile of junior specialists in the study of professional disciplines – namely reproductive, productive, creative -were developed and justified according to these criteria. This article describes the preparation and conducting of pedagogical experiment, which aimed to study and assess the impact of structural and functional model and the examined organizational and pedagogical conditions of formation of professional skills of future junior specialists in economics in the study of professional disciplines, using the methods of mathematical statistics interpreted the results of the experiment being undertaken which confirm the hypothesis.

Key words: *hypothesis, stages of the experiment, model, pedagogical experiment, professional skills, organizational and pedagogical conditions.*

Одним з найважливіших завдань реформування й модернізації системи освіти України в умовах наближення до світових та європейських стандартів і цінностей є безперервне вдосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на підготовку висококваліфікованих фахівців. Суспільні зміни та сучасні освітні вимоги до фахівців економічної сфери спонукають нас до постійного пошуку шляхів підвищення якості їхньої професійної підготовки, зокрема до формування професійних умінь. За таких умов якісна професійна освіта має формувати сукупність інтегрованих знань та вмінь з фахових дисциплін для майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю.

На сьогодні питання проведення психолого-педагогічного експерименту та обробки результатів вирішуються багатьма вченими. Питання організації, методики та методи психолого-педагогічного експерименту відображені в працях В.І.Євдокимова, Д.Кемпбелла, А.А.Крилова, П.І.Образцова, Є.В.Сидоренко, С.Д.Смирнова. Але при цьому недостатньо розробленими залишаються питання експериментального дослідження методик вивчення фахових дисциплін для молодших спеціалістів економічного профілю.

© Л.А. Гаврутенко

Метою статті є опис етапів експериментального дослідження та аналіз його результатів для майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю.

На думку багатьох фахівців, дослідження процесу навчання не можуть вважатися проведеними, якщо вони не підлягали експериментальній перевірці.

Формулювання завдань експериментальної роботи базувалося на припущенні про те, що через проблему розкриття специфіки навчально-виховного процесу у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації, упроваджена в навчальний процес удосконалена методика на основі визначених організаційно-педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі підвищить ефективність формування професійних умінь. З огляду на основні вимоги щодо проведення експериментальної роботи, дослідження проходило в три етапи.

На першому – підготовчому етапі (2012 – 2013 рр.) проводився констатувальний експеримент, у процесі якого з'ясувалось, що проблема організації системної професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю існує й повністю не розв'язана до теперішнього часу. Основна причина цього – у наявних суперечностях між вимогами сьогодення (парадигма вищої освіти, яка спрямована на підготовку творчо мислячого фахівця, здатного успішно й ефективно функціонувати в сучасній ринковій системі, розв’язувати нестандартні завдання; розгляд студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу у вищій школі) та реальною практикою фахової підготовки студентів у ВНЗ І-ІІ р.а., яка переважно спрямована на репродуктивну діяльність і формує «спеціаліста-виконавця» у межах загального інформаційно-пояснювального підходу до навчання.

Як наслідок, випускники мають формальні та фрагментарні знання з професійної підготовки. Аналіз успішності студентів дав змогу дійти висновку, що в значної частини контингенту учнівської молоді сформованість професійних умінь перебуває на межі середнього та низького рівнів, що вкрай негативно відображається на їхній професійній підготовці. Отже, виявлена суперечність рівня підготовки зумовила необхідність різнобічного й ретельного дослідження складної проблеми.

У процесі аналізу проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю з метою підвищення ефективності формування професійних умінь на підготовчому етапі педагогічного дослідження, нами було зроблено наступне: вибір проблеми дослідження й визначення його мети; формулювання проблеми; визначення об’єкта й предмета дослідження.

На другому – основному етапі (2014 – 2015 рр.) відбувалося формулювання гіпотези; визначення параметрів верифікації сформульованої гіпотези; обирання методу та опрацювання техніки дослідження; опрацювання плану дослідження.

Експериментальна перевірка визначених організаційно-педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю в процесі вивчення фахових дисциплін передбачала проведення педагогічного експерименту за участю студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» Промислово-економічного коледжу Національного авіаційного університету, що навчаються за спеціальністю: «Економіка підприємства» (129 осіб) з галузі знань 0305 «Економіка і підприємництво».

У межах дослідження, під час констатувального експерименту, було проаналізовано стан сформованості професійних умінь у молодших спеціалістів з економіки підприємства.

У процесі експерименту перевірялися професійні знання та вміння як складові професійно-діяльнісного середовища, зокрема: сформованість пізнавальної активності, навчально-інтелектуальних умінь, розвиток логічного мислення; володіння вміннями встановлення причиново-наслідкових зв’язків, готовність до майбутньої професії, ефективного прийняття рішення; уміння обробляти інформацію та орієнтуватися в інформаційних потоках, креативності, здатності готувати виступи, презентації; емоційної стійкості і стресостійкості; самостійності, організованості, уважності.

Упровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов передбачало реалізацію формувального етапу експерименту. Для цього було сформовано експериментальну (ЕГ – 64 особи) та контрольну (КГ – 65 осіб) групи, які включали в себе студентів денної форми навчання відповідно за спеціальністю: 5.03050401 «Економіка підприємства», у яких було досліджено процес формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю в процесі фахової підготовки.

Такий розподіл за групами був зумовлений особливостями педагогічного процесу відповідно до напряму професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю із відповідним застосуванням визначених організаційно-педагогічних умов, для експериментальної групи було реалізовано всі чотири організаційно-педагогічні умови в процесі професійної підготовки, а саме:

1) системно-послідовне формування «умінь навчатися» у процесі покрокової подачі змісту предметної інформації: упровадження тренінгу «Поетапне формування професійних умінь у майбутніх молодших економістів у процесі вивчення фахових дисциплін»;

2) використання міжпредметних зв’язків у процесі навчання: проведення дискусій, бесід, мозкового

штурму;

3) організація самостійної роботи майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю через використання технологій проблемного навчання: створення проблемних ситуацій, застосування «бізнес-плану», проблемних лекцій;

4) використання інформаційно-комунікаційних технологій для активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю: використання технологій мультимедіа, метод проектів, презентації.

Педагогічний процес у контрольній групі протікав без реалізації виділених нами організаційно-педагогічних умов.

Загалом, формувальний етап експерименту передбачав реалізацію таких завдань:

- розробити систему практичних завдань для формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю за напрямом підготовки 0305 «Економіка і підприємництво».
- перевірити ефективність визначених чотирьох організаційно-педагогічних умов в удосконаленій методиці формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю в процесі вивчення фахових дисциплін «Планування та організація діяльності підприємства», «Менеджмент».

Одним із основних завдань, що розв'язувались у процесі дослідження, було визначення методів наукового пошуку. Нами використовувалися дві групи методів – емпіричні й теоретичні.

Найбільш універсальними та загальнозначущими прийомами емпіричного дослідження є різні види спостережень, опитувань, вивчення документів і результатів діяльності, експеримент. Використовуючи ці методи на початку дослідження рівня сформованості професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю, вивчались окремі його аспекти, їхнє співвідношення та деякі залежності.

За допомогою теоретичних методів здійснюється опрацювання отриманих емпіричних даних. Вони дали можливість визначити й розглянути сутність явища або процесу, виявити закономірності їхнього функціонування. Основними теоретичними засобами розвитку, збагачення та поглиблення наукових, у тому числі педагогічних, знань є методи аналізу й синтезу, індукції та дедукції, аналогії, порівняння, абстрагування, формалізації та інші загальнонаукові прийоми. Особливості досліджуваного педагогічного процесу, цілі та завдання дослідження викликають зміни як у змісті самих методів, так і в процедурі їхнього використання. Тому стосовно пізнання теорії та практики формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю вони стають спеціальними методами пізнання.

Комплексному й ефективному вивченню педагогічних явищ сприяє використання такого наукового методу дослідження, як педагогічний експеримент. Як зазначає дослідниця С.О. Сисоєва, основна мета педагогічного експерименту – це перевірка теоретичних положень, підтвердження робочої гіпотези, усебічне вивчення теми дослідження [1, с. 64].

Ефективність роботи з експериментальної перевірки моделі формування професійних умінь було сплановано визначати як на початку експерименту, так і після його закінчення. Поточний контроль мав на меті відстеження ходу експерименту та своєчасні його корективи, а також передбачав проведення спостереження за діяльністю студентів експериментальної та контрольної груп, замірів рівня сформованості професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів тощо.

На третьому, завершальному, етапі (2015-2016 рр.) проводилися аналіз, зіставлення початкових і кінцевих результатів, що характеризують професійні вміння майбутніх молодших спеціалістів; обробка й узагальнення отриманих результатів; формування висновків і пропозицій; розробка комплексу занять щодо підвищення ефективності формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів; підготовка до обговорення отриманих результатів у формі доповідей.

Завершальний контроль мав на меті виявлення ефективності експерименту та передбачав зіставлення початкового та кінцевого рівнів сформованості професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю з експериментальної групи, а також порівняння отриманих даних з результатами контрольної групи.

У процесі формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю підготовки з галузі знань 0305 «Економіка і підприємництво» під час вивчення фахової дисципліни «Планування та організація діяльності підприємства», були визначені та охарактеризовані критерії (організаційно-пізнавальний, когнітивний, операційно-діяльнісний та контрольно-рефлексивний) рівня професійних умінь (репродуктивний, продуктивний, креативний).

Основним центром зосередженості нашої уваги був розвиток «умінь навчатися» у процесі покрокової подачі предметної інформації, який значною мірою визначає рівень професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів. Це вимагало принципової зміни методичних і, звичайно, педагогічних підходів до організації навчального процесу, перенесення уваги на проблемно-пошукове навчання з інформаційного. Ми враховували, що система професійної освіти зможе допомогти студентам опанувати творчі способи

розв'язання професійних і життєвих проблем, сформувати уміння критичного аналізу й самостійного прийняття доцільних рішень, розвинути особистісну й предметну рефлексію.

У нашому дослідженні ми використовували t-критерій Стьюдента як метод статистичної перевірки гіпотез (статистичних критеріїв), пов'язаних із перевіркою рівності середніх значень у двох вибірках (контрольній групі та експериментальній) [2]. У процесі нашого експерименту t-критерій Стьюдента був застосований для обчислення емпіричного значення t-критерію в ситуації перевірки гіпотези про відмінності між двома залежними вибірками (контрольної групи та експериментальної). Розрахунки проводилися за формулами для перевірки достовірності отриманих результатів сформованості в майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю професійних умінь за вищеозначеними критеріями.

Проведений аналіз дозволив оцінити ефективність визначених організаційно-педагогічних умов шляхом зіставлення динаміки різних рівнів сформованості професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін, який наведений у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка сформованості професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін за критеріями

Рівні сформованості професійних умінь	Експериментальна група				Контрольна група			
	Е (n= 64 особи)				К (n= 65 особи)			
	Констат. етап		Формув. етап		Констат. етап		Формув. етап	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Організаційно-пізнавальний критерій								
креативні	6	9,37	20	31,26	6	9,23	8	12,30
варіативні	11	17,20	34	53,12	9	13,84	14	21,55
репродуктивні	47	73,43	10	15,62	50	76,92	43	66,15
Когнітивний критерій								
креативні	11	17,20	24	37,51	9	13,84	16	24,61
варіативні	22	34,37	37	57,81	19	29,23	24	36,92
репродуктивні	31	48,43	3	4,68	37	56,93	25	38,47
Операційно-діяльнісний критерій								
креативні	10	15,62	27	42,18	11	16,92	15	23,08
варіативні	18	28,12	28	43,76	14	21,53	19	29,23
репродуктивні	36	56,26	9	14,06	40	61,55	31	47,69
Контрольно-рефлексивний критерій								
креативні	7	10,93	20	31,25	6	9,23	10	15,38
варіативні	13	20,31	23	35,93	8	12,31	14	21,53
репродуктивні	44	68,76	21	32,82	51	78,46	41	63,09

Зробивши детальний аналіз підрахунку результатів констатувального та формувального етапів експерименту, можемо дійти висновку, що на етапі формування пізнавального інтересу; стійкого інтересу до професійної діяльності в експериментальних групах простежується динаміка покращення успіхів. Студенти покращили свої знання, піднявшись з репродуктивного на продуктивний та креативний рівні. У той час у контрольній групі спостерігаємо незначне підвищення кількості студентів на тому ж варіативному та репродуктивному рівнях. Варто зауважити, що таким результатам сприяв багаторівневий комплекс вправ на стимулювання інтересу до професійної діяльності.

Отже, кількісні та якісні результати формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю в експериментальних групах, на противагу контрольній, підтверджують гіпотезу дослідження, яка полягала у тому, що в процесі фахової підготовки ефективність формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю підвищилася за рахунок упровадження визначених нами організаційно-педагогічних умов.

Проведене нами експериментальне дослідження повністю підтвердило доцільність використання в навчально-виховному процесі ВНЗ І-ІІ р.а. розробленої структурно-функціональної моделі і впровадження

організаційно-педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю при вивчені фахових дисциплін. Завдяки математичним обрахункам отриманих результатів можемо констатувати, що ефективність їх формування за організаційно-пізнавальним, когнітивним, операційно-діяльнісним та контрольно-рефлексивним критеріями детермінована нашим педагогічним впливом.

Література

1. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посіб.] / С. О.Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Львів: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.
2. Методы системного педагогического исследования : учеб. Пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. – 172 с.

Referencess

1. Sysoyeva S. O. Pedahohichnyy eksperyment u naukovykh doslidzhennyakh neperervnoyi profesiynoyi osvity : [navch.-metod. posib.] / S. O.Sysoyeva, T. Ye.Krystopchuk. – L'viv: VAT «Volyns'ka oblasna drukarnya», 2009. – 460 s.
2. Metodu systemnoho pedahohycheskoho issledovanyya : ucheb. Posobye / pod red. N. V. Kuz'mynoy. – L. : Yzd-vo Lenynhr. hos. un-ta, 1980. – 172 s.

УДК 378.14

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В.М. Галузяк

У статті на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних педагогічних джерел розглянуті різні підходи до трактування сутності та структури педагогічної компетентності вчителя (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Введенський, В. Шадриков і ін.). Розкрито зміст педагогічних компетентностей, що містяться в Стандарті педагогічної освіти ФРН. Обгрунтовується необхідність виокремлення в структурі педагогічної компетентності вчителя двох якісно специфічних сфер – навчальної і виховної.

***Ключові слова**: компетентність, компетенція, педагогічна компетентність, структура педагогічної компетентності вчителя.*

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В.М. Галузяк

В статье на основе анализа отечественных и зарубежных педагогических источников рассмотрены различные подходы к трактовке сущности и структуры педагогической компетентности учителя (Н. Кузьмина, В. Сластенин, В. Введенский, В. Шадриков и др.). Раскрыто содержание педагогических компетентностей, содержащихся в Стандарте педагогического образования ФРГ. Обосновывается необходимость выделения в структуре педагогической компетентности учителя двух качественно специфических сфер – учебной и воспитательной.

***Ключевые слова**: компетентность, компетенция, педагогическая компетентность, структура педагогической компетентности учителя.*

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHER

V. Haluziak

In the article on the basis of analysis of home and foreign pedagogical sources the different going is considered near interpretation of essence and structure of pedagogical competence of teacher (N. Kuzmina, V. Slastenin, V. Vvedensky, V Shadrikov and others). Maintenance of pedagogical competence contained in Standard of pedagogical formation of German federal republic is exposed. The necessity of selection in the structure of pedagogical competence of teacher is grounded two quality specific spheres – educational and upbringing.

***Key words**: competence, pedagogical competence, structure of pedagogical competence of teacher.*

Пошук шляхів удосконалення сучасної освіти стимулює інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці, сприяє розробці нових освітніх підходів. Одним із них є компетентнісний підхід, який останнім часом набув особливої популярності. Значна кількість наукових публікацій присвячена з'ясуванню сутності феномену компетентності, його специфіки та відмінностей від інших близьких за змістом особистісних характеристик (Н.Бібік, В. Введенський, Е. Зеєр, І. Зимняя, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ларіонова,

© В.М.Галузяк

А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, Т. Якиманська та ін.).

У словнику з педагогіки компетентність визначається як «1) особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому завдяки наявності у нього певних знань, навичок; 2) рівень освіченості особи, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності». Компетенція трактується як «1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів або посадовців, що визначають межі правомочності в процесі здійснення ними своїх функцій; 2) коло питань, в яких ця особа має знання, досвід» [9, с. 133].

Поняття «компетенція» і «компетентність» часто розглядаються як синонімічні і взаємозамінні. Більшість авторів професійну компетентність у загальному вигляді визначають як комплексну якість особистості, що забезпечує успішне виконання професійних завдань [8; 15]. Професійна компетентність містить у собі професійно важливі знання, уміння і навички, здібності, мотивацію і досвід професійної діяльності, інтеграція яких становить єдність теоретичної і практичної готовності до конкретної праці і дозволяє фахівцеві на практиці реалізувати свій потенціал для успішної творчої професійної діяльності. В цьому випадку «компетенція» розуміється як коло питань, в якому фахівець має бути компетентним, сфера діяльності, в якій він реалізує свою професійну компетентність.

А. Хуторський сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів і є необхідними для продуктивної діяльності, визначає як професійну компетенцію, а міру привласнення компетенції, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до неї і предмета діяльності, називає компетентністю [16].

Компетентність визначають також як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; здатність виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції; професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційну готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [6, с. 57-58].

Розмежовуючи поняття «компетентність» і «компетенція» В. Шадриков вказує на те, що компетенція «відноситься не до суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються діяльності. Іншими словами, компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які хтось може успішно виконувати. Компетентність же стосується суб'єкта діяльності. Це здобуток особистості, завдяки якому людина може вирішувати професійні завдання» [18].

Ми поділяємо думку дослідників, які вважають, що компетенція – це коло повноважень, прав і обов'язків конкретного органу або посадовця, а компетентність – характеристика особистості, яка визначає здатність до ефективного виконання певних професійних функцій. Однак, як свідчить огляд джерел, термін компетенція часто вживається як синонім або як складова компетентності. У зарубіжних, зокрема німецьких джерелах, обидва терміни вважаються синонімічними, оскільки в німецькій мові слово «Kompetenz» означає одночасно і «компетенцію», і «компетентність» [5].

У педагогічних дослідженнях феномен компетентності трактується досить широко: володіння знаннями, досвід, освіта в певній галузі діяльності, міра відповідності вимогам професії; глибина і характер обізнаності фахівця з певною професійною діяльністю; здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [7, с. 45]. Різні трактування цього поняття обумовлені, передусім, різноманітністю теоретичних підходів дослідників. Одні автори характеризують компетентність з погляду функціональних можливостей людини, інші основну увагу приділяють аналізу її структурних елементів. Думки щодо структури компетентності (зокрема, професійної), також різняться: від визначення її як сукупності знань, умінь і навичок до практичної синонімічності з поняттями професіоналізм, професійна готовність.

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні основних підходів до визначення й опису структури педагогічної компетентності вчителя, обґрунтованих у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.

Наявні визначення компетентності можна розділити на дві групи: функціональні і структурні. У перших компетентність визначається через її функціональні прояви: компетентність – це здатність людини діяти за межами навчальних сюжетів і ситуацій (В. Болотов); здатність переносити знання, уміння і навички за межі умов, в яких вони спочатку сформувалися (В. Батишев); здатність формулювати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи поставлених цілей (А. Бусигіна).

У структурних визначеннях компетентності основна увага зосереджується на перерахуванні її компонентів: компетентність – це володіння компетенціями, що охоплюють здібності, готовність, знання і ставлення, необхідні для виконання діяльності (В. Байденко); наявність у людини здатності і уміння

виконувати певні трудові функції (А. Маркова); готовність і здатність до діяльності, особистісні якості (О. Атласова); володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що становлять основу професійної діяльності, спілкування і особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалу, свідомості (Г. Коджаспірова).

В. Зарубін визначає компетентність як «особистісно інтегрований результат, що має діяльнісні, поведінкові ознаки: практичну, досвідну, мотиваційно-ціннісну і когнітивно забезпечену готовність діяти у сфері своєї компетенції» [7, с. 18]. З визначення зрозуміло, що складовими компетентності дослідник вважає знання, досвід, мотивацію і цінності особистості, які дають їй змогу на високому рівні виконувати власні обов'язки у сфері своїх повноважень.

Шотландський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для успішного виконання дій у конкретній предметній сфері, яка містить вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [13]. Це таке явище, яке «складається з великого числа компонентів, багато з яких незалежні один від одного.... деякі компоненти належать швидше до когнітивної сфери, інші - до емоційної.... ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки» [13, с. 253].

Варто підкреслити, що зміст поняття компетентність ширший за такі поняття, як знання, уміння і навички. На відміну від знань, які є систематизацією результатів пізнавальної діяльності й існують у формі понять та уявлень, компетентність формується і виявляються тільки у дії, у процесі виконання практичних завдань або моделювання практичної діяльності (проекти, ділові ігри, тренінг тощо). Компетентність може бути сформована тільки в ситуаціях виникнення проблеми, необхідності аналізу й пошуку шляхів її вирішення у реальних або спеціально створених педагогічних ситуаціях.

На думку ряду дослідників, концептуальним визначенням компетентності можна вважати формулювання, запропоноване в європейському проекті TUNING: «поняття компетенцій і навичок охоплює знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне і оперативне застосування знань в конкретних ситуаціях), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті). Компетенції є поєднанням характеристик (що стосуються знання і його застосування, позицій, навичок і відповідальності), які описують рівень або міру, до якої деяка особа здатна ці компетенції реалізувати» [1, с.11].

Можна зробити висновок, що в найбільш загальному вигляді компетентність інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти.

М. Чошанов вказує на недостатню змістову визначеність терміну «компетентність» у вітчизняній професійній педагогіці, який часто вживається інтуїтивно для вираження достатнього рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця. Дослідник виокремлює істотні ознаки цього поняття, які надають йому якісної визначеності: компетентність – це не просто володіння знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення і використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, здатність обирати найбільш оптимальні і ефективні рішення та відкидати хибні [17].

Сьогодні «компетентність» виступає засадничим поняттям модернізації освіти, оскільки об'єднує в собі інтелектуальну і діяльнісну складові, інтегрує знання і вміння, що стосуються різних сфер діяльності. Слід зазначити, що компетентнісний підхід не заперечує необхідності формування пізнавальної основи діяльності (знань). Йдеться про зміщення акцентів під час визначення цілей навчання із засвоєння системи знань в певній предметній галузі на формування інтегральної здатності вирішувати конкретні проблеми у сфері тієї чи іншої діяльності.

Як відзначають дослідники, «побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу передбачає:

– постановку освітніх цілей у контексті розвитку в студента здатності самостійно вирішувати проблеми у сфері професійної діяльності;

– відбір змісту професійної підготовки в освітньому процесі, який спирається на цілісне уявлення про сукупність навчально-професійних завдань;

– організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних і інших проблем професійної діяльності;

– оцінку досягнутих результатів, яка передбачає альтернативу перевірці нормованих змістовних одиниць, – оцінку компетентності студента» [14, с.6].

Компетентнісний підхід, на наш погляд, на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного прагматизму. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедичної, фундаментальної освіти, і водночас теорії формальної освіти,

орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, практично підготовлених до ефективного виконання функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до професійних вимог, оперативно застосовувати на практиці набуті знання й уміння. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети. Саме у зв'язку з цим на перший план виходить компетентнісний підхід, який передбачає тісний взаємозв'язок між теорією і практикою в процесі підготовки фахівців.

Якість освіти за компетентнісного підходу оцінюється з позиції відповідності підготовленого фахівця комплексу вимог, який можна визначити як «профіль фахівця». Такий профіль має відображати вимоги до підготовки фахівця, специфіку професійної діяльності, вимоги працедавців, а також соціальні й особистісні очікування самого суб'єкта навчання.

У контексті підготовки майбутніх учителів професійна компетентність визначається як володіння «необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості: сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб і інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» [9, с. 133].

Німецькі педагоги Г. Леман і В. Ніке трактують компетентність вчителя як: здатність впоратися із завданням належним чином; якість виконання педагогічних завдань відповідно до діючих стандартів; відповідальність за виконання певних завдань відповідно до конкретних можливостей і професійної етики [21]. Е. Терхарт розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [22].

Як зазначають німецькі дослідники, учитель може вважатися компетентним, якщо він:

– здатний впоратися із завданнями на основі наявних знань про світ, а також спеціальних професійних знань, пов'язаних з наукою про виховання і з відповідною предметною дисципліною;

– на основі спеціальної професійної етики може грамотно вирішити конкретну педагогічну ситуацію в інтересах учня;

– за умови виконання двох вищевказаних умов може і повинен нести відповідальність перед кожною особою за необхідні педагогічні дії [21].

Поняття компетентного педагога відображене в моделі, розробленій К. Бауером, А. Копкою і С. Бріндтом: компетентний учитель = З + У + Е, де З – знання; У – уміння; Е – професійна етика [20].

Отже, зарубіжні дослідники трактують професійну компетентність педагога як здатність успішно виконувати професійні функції, що забезпечується комплексом знань, умінь, якостей, здібностей і етичних орієнтацій.

Одними з перших термін «професійна компетентність» у контексті професійної підготовки вчителів почали застосовувати Н. Кузьміна [10], А. Маркова [11] і В. Сластьонін [12]. Цей термін за своїм значенням близький але не тотожний поняттю здібностей, яке традиційно використовувалося під час опису моделі педагога. Саме професійні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності, на думку Н. Кузьміної, лежать в основі професійної компетентності педагога. Дослідниця трактує компетентність як інтеграційну властивість особистості і виокремлює п'ять її видів, що становлять основу професійної діяльності педагога:

1) спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається: глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності у відповідній предметній сфері;

2) методична компетентність в галузі способів формування знань і умінь учнів: володіння різними методами і прийомами навчання, знання дидактичних методів і уміння застосовувати їх у навчальному процесі, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь;

3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування;

4) диференціально-психологічна компетентність: уміння виявляти особистісні особливості, установки, спрямованість і здібності учнів, визначати і враховувати їх емоційний стан, грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами й учнями;

5) аутопсихологічна компетентність: уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, достоїнства і недоліки власної діяльності та особистості; знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі; прагнення до самовдосконалення [10].

В. Сластьонін розуміє під педагогічною компетентністю єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. При цьому структура педагогічної компетентності розкривається через чотири групи професійних умінь:

1) уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;

2) уміння будувати і приводити в рух логічно завершену педагогічну систему;

3) уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами та чинниками виховання, приводити їх в дію;

4) уміння оцінювати результати педагогічної діяльності [12, с. 41].

У моделі професійної компетентності педагога В. Введенський виокремлює набір ключових (загальних) компетентностей, які складають основу для операціональних (часткових) [2]. На основі аналізу досліджень структурних елементів професійної компетентності педагога (С. Вершловський, Ю. Варданян, В. Загвязинський, Т. Каплунович, В. Сластьонін) дослідник виокремлює ключові (базові) компетентності (компетенції) педагога:

– комунікативна: орієнтування в соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей і емоційного стану інших людей, вибір адекватних способів поводження з ними і реалізація цих способів у процесі взаємодії, розподіл і концентрація уваги, привертання до себе уваги, встановлення психологічного контакту, культура мовлення;

– інформаційна: здатність до набуття знань про себе, учнів і їх батьків, про досвід роботи інших педагогів, науково-методична і загальносвітоглядна поінформованість;

– регулятивна: постановка цілей, планування, мобілізація і стійка активність у досягненні результатів, оцінка результатів діяльності, рефлексія;

– інтелектуально-педагогічна: комплекс інтелектуально-логічної (аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення і конкретизація) і інтелектуально-евристичної (генерування ідей, аналогія, фантазія, подолання інертності мислення, критичність мислення) компетентності;

– операціональна: набір дій, необхідних педагогові для здійснення професійної діяльності, педагогічні вміння - прогностичні, проективні, методичні, організаторські, імпровізаційні, експертні.

Автор акцентує увагу на взаємозв'язках і взаємозалежності вказаних компетентностей.

С. Вдовіна виокремлює сім ключових професійно-педагогічних компетенцій: 1) аксіологічна, 2) соціально-правова, 3) предметно-інформаційна, 4) методико-технологічна, 5) комунікативна, 6) контрольно-аналітична, 7) проектно-дослідна [3].

Як бачимо, більшість дослідників, розглядаючи складові компетентності вчителя, дотримуються цілісного підходу до розуміння предмета педагогічної діяльності, не диференціюючи в ньому навчальний і виховний аспекти.

На думку В. Шадрикова, вимоги до компетентності педагога визначаються функціональними завданнями, які він повинен реалізовувати у своїй діяльності [19]. До визначення професійної компетентності педагога дослідник підходить з позицій діяльнісного підходу. При цьому він розрізняє два аспекти психологічного аналізу педагогічної діяльності: навчальний і виховний. І в тому і іншому аспекті педагогічна діяльність описується як психологічна функціональна система, але в одному випадку увага зосереджується на організації навчальних дій учня, а в іншому – на формуванні його поведінки (вчинків). Відповідно, В. Шадриков розрізняє дві групи професійних компетентностей вчителя: навчальні і виховні.

Серед навчальних компетентностей педагога дослідник виокремлює:

– компетентність у мотивації навчальної діяльності учня,

– компетентність у розкритті особистісного смислу конкретного навчального курсу і навчального матеріалу конкретного уроку,

– компетентність у постановці цілей навчальної діяльності,

– компетентність у пізнанні та розумінні особистості учня для реалізації індивідуального підходу в навчанні,

– компетентність у предметі викладання (предметна компетентність),

– компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних з реалізацією педагогічних завдань,

– компетентність у розробці програм діяльності і поведінки,

– компетентність в організації навчальної діяльності, яка, у свою чергу, передбачає: компетентність в організації умов діяльності, передусім інформаційних, адекватних поставленим навчальним завданням; компетентність в досягненні розуміння учнем навчального завдання і способів його виконання (способів діяльності); компетентність в оцінюванні поточних і підсумкових результатів діяльності учня.

Розуміючи виховання як діяльність, спрямовану на формування у дітей системи особистісних якостей, поглядів і переконань, В. Шадриков окремо розглядає виховні компетентності педагога, які полягають у здатності:

– визначати мету виховання;

– включати вихованця в систему міжособистісних стосунків;

– давати моральну оцінку вчинкам вихованця;

– включати учнів у ситуацію, насичену емоційними переживаннями;
– забезпечувати мотивацію бажаної поведінки (вчинків) учня;
– розуміти учня, допомагати йому знаходити відповіді на питання, які хвилюють його на певному етапі життєвого шляху;
– здійснювати цілепокладання стосовно вчинків конкретного учня;
– розуміти інтереси і спрямованість учня, його внутрішній світ;
– встановлювати соціальний статус учня, його стосунки з іншими людьми і змінювати їх у бажаному напрямі;
– педагогічно грамотно здійснювати оцінювання поведінки і вчинків учня;
– приймати рішення, пов'язані з розв'язання виховних проблем (конфліктів);
– розробляти програми поведінки;
– орієнтуватися в умовах, що забезпечують бажані вчинки учнів;
– забезпечувати рефлексію учнем морального аспекту поведінки.

На наш погляд, В.Шадриков цілком слушно наголошує на важливості розрізнення в структурі професійної компетентності вчителя двох якісно специфічних сфер – навчальної і виховної. Навчання і виховання (у вузькому значенні) спрямовуються на розвиток різних сфер особистості – інструментальної й мотиваційно-ціннісної, потребують дотримання особливих принципів та застосування відповідних методів і прийомів [4], що повинно знайти відображення у структурі педагогічної компетентності вчителя.

Становлять інтерес підходи до виокремлення різних видів педагогічної компетентності, обґрунтовані в зарубіжній педагогіці. На думку групи німецьких педагогів, професіоналізм учителя забезпечується професійною автономією, високим рівнем університетської підготовки і наступними компетентностями: володіння знаннями спеціального предмета і методики його викладання; соціальна компетентність; діагностична компетентність; володіння елементами педагогічного консультування і принципами надання педагогічної підтримки; використання мультимедійних засобів у навчальному процесі; організаторські здібності; вміння працювати в команді; прагнення до інновацій [10].

У розробленому в 2004 році Стандарті педагогічної освіти ФРН визначені компетентності німецьких педагогів, які мають особливе значення для їх професійного розвитку та повсякденної діяльності [16]. Такі компетентності формуються передусім у процесі вивчення педагогічних дисциплін, що розкривають наукові основи навчального і виховного процесів, а також освітньої системи загалом. У Стандарті детально описані 11 компетентностей, які відповідають чотирьом педагогічним сферам: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Кожна компетентність розкривається у двох аспектах: теоретичному (знання) і практичному (вміння).

Перша сфера компетентностей учителя стосується навчального процесу: «Учителі є експертами в галузі викладання і учіння».

Компетентність 1 – учителі професійно планують уроки і проводять їх об'єктивно і технічно грамотно.

Компетентність проявляється в уміннях:
– використовуючи наукові і предметно-дидактичні аргументи, правильно планувати урок;
– грамотно обирати зміст і методи, форми роботи і форми комунікації;
– розумно впроваджувати сучасні інформаційні і комунікаційні технології та самостійно оцінювати успішність їх застосування;
– перевіряти якість свого викладання.

Компетентність 2 – учителі підтримують навчання школярів через створення навчальних ситуацій, мотивують учнів і дають їм можливість реалізувати в цих ситуаціях накопичені знання і досвід.

Компетентність проявляється в уміннях:
– заохочувати і підтримувати різні форми навчання;
– організовувати навчальний процес з урахуванням знань і здібностей школярів;
– стимулювати і зміцнювати готовність школярів до успішної навчальної діяльності;
– вести і супроводжувати навчальні групи.

Компетентність 3 – учителі сприяють розвитку в учнів здатності до самостійного навчання.

Компетентність проявляється в уміннях:
– заохочувати і забезпечувати стратегії навчання;
– навчати школярів методів самостійного, відповідального і спільного навчання.

Друга сфера професійних компетентностей учителя стосується виховної діяльності: «Учителі виконують свої виховні функції».

Компетентність 4 – учителі знають соціальні і культурні умови життя учнів і в межах школи впливають на їх індивідуальний розвиток.

Компетентність проявляється в уміннях:

– розпізнавати дискримінацію і здійснювати педагогічну допомогу і профілактичні заходи;
– надавати підтримку школярам в індивідуальному порядку;
– вивчати культурну і соціальну різноманітність у кожній навчальній групі.

Компетентність 5 – учителі навчають школярів певних цінностей і норм, підтримують їх самостійні рішення і дії.

Компетентність проявляється в уміннях:
– аналізувати цінності і відповідно діяти;
– виховувати у школярів самостійність суджень і дій;
– застосовувати конструктивні форми взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Компетентність 6 – учителі знаходять шляхи вирішення проблем і конфліктів у школі і на уроці.

Компетентність проявляється в уміннях:
– формувати соціальні стосунки на уроці і в школі;
– працювати з школярами відповідно до правил спілкування, зробити їх нормою;
– застосовувати в конкретних випадках стратегії і форми розв'язання та профілактики конфліктів.

Третя сфера компетентностей учителя стосується оцінювання: «Учителі виконують завдання оцінювання чесно і відповідально».

Компетентність 7 – учителі діагностують умови навчання і навчальну діяльність школярів, а також консультують як учнів, так і батьків.

Компетентність проявляється в уміннях:
– визначати рівень розвитку, освітній потенціал і перешкоди на шляху навчання учнів;
– розпізнавати проблеми і проводити спеціальні корекційні заходи;
– розпізнавати таланти і застосовувати способи навчання обдарованих дітей;
– узгоджувати можливості учнів і вимоги до них;
– використовувати різні форми консультацій і розрізняти функції консультування та оцінювання;
– співпрацювати з колегами під час підготовки порад (рекомендацій);
– співпрацювати з іншими установами у наданні консультаційних послуг.

Компетентність 8 – учителі оцінюють досягнення школярів на основі прозорих критеріїв оцінювання.

Компетентність проявляється в уміннях:
– розробляти завдання і формулювати критерії згідно відповідного реєстру;
– застосовувати моделі і критерії оцінювання у відповідній ситуації;
– погоджувати принципи оцінювання з колегами;
– обґрунтовувати оцінку згідно з відповідним реєстром і визначати перспективи подальшого навчання;
– використовувати результати школярів як конструктивний зворотний зв'язок для власної викладацької діяльності.

Четверта сфера компетентностей учителя стосується інновацій: «Учителі постійно розвивають свої компетентності».

Компетентність 9 – учителі знають спеціальні вимоги до професії педагога, розуміють свою роботу як державну посаду з особливою відповідальністю і зобов'язаннями.

Компетентність проявляється в уміннях:
– справлятися зі стресом;
– розподіляти робочий час і ресурси економно і цілеспрямовано;
– здійснювати колегіальне консультування як засіб розвитку умінь викладання і розподілу робочого навантаження.

Компетентність 10 – учителі розуміють необхідність постійного професійного саморозвитку.

Компетентність проявляється в уміннях:
– аналізувати власний професійний досвід і компетентності;
– використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності;
– документувати для себе і інших власну роботу та її результати;
– забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для оптимізації своєї професійної діяльності;
– використовувати можливості співучасті в діяльності колег;
– знати і використовувати можливості підтримки з боку інших педагогів;
– використовувати формальні і неформальні, індивідуальні і спільні можливості подальшої освіти.

Компетентність 11 – учителі беруть участь в плануванні і реалізації шкільних проектів.

Компетентність проявляється в уміннях:

- застосовувати результати педагогічних наукових досліджень для розвитку школи;
- використовувати процедури й інструменти внутрішнього оцінювання уроку і школи;
- планувати й реалізовувати індивідуальні та спільні шкільні проекти;
- підтримувати проектну групу для досягнення найкращих результатів її діяльності.

Аналіз зазначених компетентностей свідчить, що більшість з них репрезентують практичні уміння педагогів (планувати урок, створювати навчальні ситуації, розв'язувати конфлікти, діагностувати навчальну діяльність, оцінювати навчальні досягнення, планувати і реалізовувати проекти тощо).

Варто відзначити доволі детальну розробку німецькими педагогами структури професійної компетентності вчителя, що дало змогу представити її як комплекс конкретних професійних умінь, які диференціюються за сферами навчання, виховання, оцінювання і самовдосконалення. Дискусійною видається доцільність виокремлення третьої сфери компетентностей – оцінювання. Оскільки відповідні професійні компетентності стосуються здатності вчителя оцінювати результати навчання і виховання, логічно їх розглядати у складі перших двох сфер компетентностей – навчальної і виховної.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми дає підстави зробити певні висновки.

Попри різноманіття трактовок компетентності, всі вони так чи інакше характеризують інтегральну здатність особистості до успішного виконання дій у сфері певної предметної діяльності. Педагогічна компетентність розуміється як системний прояв професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, що дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід у сфері педагогічної освіти полягає передусім у посиленні практичної спрямованості підготовки майбутніх учителів, формуванні у них здатності до успішної реалізації комплексу професійних функцій. У цьому контексті важливого значення набуває розробка різнорівневої структури професійних компетентностей вчителя, яка розкриває основні сфери його діяльності у формі конкретних професійних умінь.

Важливе значення у структурі професійної компетентності вчителя належить загальнопедагогічній компетентності, яка формується у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації. У структурі загальнопедагогічної компетентності вчителя доцільно розрізняти три основні сфери: навчальну, виховну і самовдосконалення.

Література

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Вдовина С.А. Профессионально-педагогическая компетентность и ее структура / С.А. Вдовина [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_31.html
4. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
5. Грачева Е.Ю. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитии / Е.Ю. Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №6. – С. 87-95.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
7. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. – СПб., 2007. – 159 с.
8. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 50 с.
9. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): предназначен для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 447 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М: Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
13. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито – Центр», 2002. – 396 с.

14. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.
15. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
17. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – Москва: Народное образование, 1996. – 160 с.
18. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
19. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – №6. – С. 5-15.
20. Bauer K.-O., Kopka A., Brindt S. Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. – Weinheim/München 1996, 2. Aufl. 1999: Juventa.
21. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf
22. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
23. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 2007. – S. 37-62.

References

1. Bajdenko V.I. Vyjavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj jetap proektirovanija GOS VPO novogo pokolenija: Metodicheskoe posobie. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. – 72 s.
2. Vvedenskij V. N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga / V.N. Vvedenskij // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 51–55.
3. Vdovina S.A. Professional'no-pedagogicheskaja kompetentnost' i ee struktura / S.A. Vdovina [Elektronnij resurs]. − Rezhim dostupu: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_31.html
4. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
5. Gracheva E.Ju. K voprosu o professional'nyh kompetencijah pedagogov Germanii, sodejstvujushhih uspeshnosti ih prakticheskoj dejatel'nosti, i ih razvitii / E.Ju. Gracheva // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2012. – №6. – S. 87-95.
6. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery. 2-he vydannia / Za zah. red. prof. I.D. Zvierievoi. – Kyiv, Simferopol: Universum, 2013. – 536 s.
7. Zarubin V. G. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke kadrov v oblasti gumanitarnyh tehnologij / Pod red. V. G. Zarubina, L. A. Gromovoj. – SPb., 2007. – 159 s.
8. Isaev V.A. Obrazovanie vzroslyh: kompetentnostnyj podhod: monografija / V.A.Isaev. – Velikij Novgorod, 2005. – 50 s.
9. Kodzhaspirova G.M. Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj): prednaznachen dlja uchashhihsja, studentov, aspirantov, uchitelej i prepodavatelej vuzov / G. M. Kodzhaspirova, A. Ju. Kodzhaspirov. – Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2005. – 447 s.
10. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija / N.V. Kuz'mina. – M.: Vyssh. shk., 1990. – 119 s.
11. Markova A.K. Psihologija truda uchitelja: Kn. dlja uchitelja / A.K. Markova. – M: Prosveshhenie, 1993. – 192 s.
12. Pedagogika: uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mishhenko, E.N. Shijanov. – M.: Shkol'naja pressa, 2002. – 512 s.
13. Raven Dzhon. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / Dzhon Raven. – M.: «Kogito – Centr», 2002. – 396 s.
14. Razrabotka programm podgotovki professorsko-prepodavatel'skogo sostava k proektirovaniju obrazovatel'nogo processa v kontekste kompetentnostnogo podhoda: Monografija / Pod red. G.A. Bordovskogo, N.F. Radionovoj, A.V. Trjapicyna. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2010. – 243 s.
15. Tatur Ju.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov / Ju.G. Tatur // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 3. – S. 20-26.
16. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija / A.V.Hutorskoj. – Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58-64.
17. Choshanov M.A. Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija / M. A. Choshanov. – Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1996. – 160 s.
18. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod / V.D. Shadrikov // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 8. – S. 26–31.
19. Shadrikov V.D. Bazovye kompetencii pedagogicheskoj dejatel'nosti / V.D. Shadrikov // Sibirskij uchitel'. – 2007. – №6. – S. 5-15.

20. Bauer K.-O., Kopka A., Brindt S. Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. – Weinheim/München 1996, 2. Aufl. 1999: Juventa.
21. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf
22. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
23. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 2007. – S. 37-62.

УДК 378.015.31:17.022.1

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

І.В. Головська

У статті наголошується на необхідності формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до діагностування рівня моральної вихованості школярів як передумови ефективної професійної діяльності. З'ясовується сутність педагогічної діагностики, розкриваються умови її організації. У роботі поданий перелік критеріїв оцінювання рівня моральної вихованості молодших школярів, охарактеризовано їхні показники. Запропоновано методи діагностування, а також умови їх відбору.

***Ключові слова**: готовність, педагогічна діагностика, моральна вихованість молодших школярів, критерії, показники та рівні моральної вихованості дітей молодшого шкільного віку, методи діагностики моральної вихованості.*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ДИАГНОСТИРОВАНИЮ УРОВНЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.В. Головская

В статье раскрывается необходимость формирования готовности будущих учителей начальной школы к диагностированию уровня нравственной воспитанности школьников как предпосылки успешной профессиональной деятельности. Выясняется сущность педагогической диагностики, анализируются условия ее организации. В работе определены критерии оценки нравственной воспитанности, раскрыты их показатели. Предложены методы диагностирования и условия их отбора.

***Ключевые слова**: готовность, педагогическая диагностика, нравственная воспитанность младших школьников, критерии, показатели и уровни нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста, методы диагностики нравственной воспитанности.*

THE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR THE DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF PUPILS' MORAL DEVELOPMENT

I. Holovska

The article deals with the essence of pedagogical diagnostics. Such terms as «diagnostics» and «readiness for the diagnostics» are differentiated. The conditions for the organization and implementation of the pedagogical diagnostics are characterized. One of the central issues in the integrated system of the formation and development of future teachers' professional competence is the creation of favourable conditions for their training. It is pointed out that in the pedagogical science the concept of «readiness» is mainly considered as a result of the special training of future primary school teachers. It is stressed that a future primary school teacher should be acquainted with the criteria of pupils' moral development. That is why such criteria as cognitive, emotional, behavioral and reflective are analyzed in the paper. The article also identifies the methods of determining the levels of pupils' moral development and the criteria for choosing them.

***Key words**: diagnostics, readiness for the diagnostics, moral development of primary pupils, criteria, indicators and levels of moral development of children of primary age, methods of investigation of the levels of moral development.*

Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів орієнтована на реалізацію нової освітньої парадигми, підготовку компетентних фахівців, здатних до вирішення професійних завдань, окреслених в основних положеннях державної програми «Освіта» («Україна XXI ст.»), законів України «Про загальну середню освіту», «Про освіту», «Державного стандарту початкової загальної освіти». Одним із провідних завдань, яке постає перед вищими педагогічними закладами, є формування готовності майбутніх фахівців початкової школи до морального виховання школярів та вивчення ефективності цього процесу. Так, зокрема, проблемам формування готовності майбутніх учителів

© І.В. Головська

початкових класів до професійно-педагогічної діяльності присвячені наукові праці Н. Бібік, Л. Красюк, О. Матвієнко, О.Савченко та ін. Б. Бітінас, О.Божович, К. Інгенкамп, І. Підласий зосереджують свою увагу на визначенні сутності та предмету педагогічної діагностики. Психологічні механізми та закономірності процесу морального виховання особистості описані в наукових працях Л. Божович, М. Болдирєва, М. Боришевського, Т. Гаврилової, О. Киричука, Л. Рувінського, Є. Субботського та ін. Характеристика процесу морального виховання молодших школярів здійснена в працях І. Беха, А. Бойко, Т. Гуменникової, Л. Ковінько, О. Матвієнко, Є. Лінчук, А. Ліпкіної, О. Сідлецької, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко, А. Шемшуріної та ін.

Мета статті – визначити основні шляхи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення діагностики рівня моральної вихованості школярів.

О. Матвієнко зазначає, що поняття «готовність» у педагогічній науці переважно розглядають як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; передумову професійної діяльності, що забезпечує її ефективність; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; суб'єктивний, активнодієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання. Науковець наголошує, що готовність як системна якість особистості майбутнього вчителя формується у процесі підготовки у вищому навчальному закладі [2, с. 239- 243]. Створення сприятливих умов для підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностики ефективності виховного процесу є однією з центральних проблем у цілісній системі формування та розвитку професійної компетентності вчителя.

І. Підласий визначає педагогічну діагностику як систему технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків [6, с. 10]. На думку Л.Давидової, педагогічна діагностика є різновидом пізнання, який підкорюється загальним методологічним вимогам гносеології; засобом оцінки і вимірювання внутрішнього стану досліджуваного об'єкта за визначеними ознаками і критеріями; особливим видом професійної діяльності, що має свою специфічну структуру. Особливістю педагогічного діагностування є дослідження об'єкта з позицій не лише пізнання, але і його перетворення, удосконалення [1, с. 123- 127].

Процес морального виховання як діяльність, спрямована на розвиток особистості дитини, передбачає з'ясування рівня його ефективності, здійснення зворотного зв'язку для діагностування моральної вихованості школярів. Вивчення зазначеної проблеми передбачає зосередження уваги на необхідності використання у виховній роботі діагностичних методик, які є важливими педагогічними механізмами, що забезпечують ефективність цього процесу шляхом отримання об'єктивної інформації про наявний рівень сформованості моральної вихованості учнів, що обумовлює реалістичність, системність та наступність подальшої роботи з урахуванням потреб усіх учасників виховної взаємодії.

У процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики необхідно ознайомити їх з критеріями оцінки рівня сформованості моральної вихованості молодших школярів, серед яких ми виокремлюємо такі: *пізнавальний, емоційно-ціннісний, поведінковий* та *рефлексивний. Пізнавальний критерій* конкретизується у таких показниках: а) обізнаність молодших школярів з моральними поняттями, нормами та правилами, розуміння їх змісту та взаємозв'язку; б) усвідомлення значущості моральних понять, норм та правил для себе; в) уміння використовувати основні моральні категорії у мовленні. *Емоційно-ціннісний критерій* проявляється в таких показниках*:* а) наявність ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення молодшого школяра до себе та інших людей; б) глибина та сила емоційних переживань у ситуаціях морального вибору; в) здатність керувати своїм емоційним станом; г) рівень емпатії. Дієвість сформованої системи моральних знань та цінностей виявляється у моральній поведінці особистості, у її вчинках. Отже, *поведінковий критерій* ми схарактеризували за допомогою таких показників: а) реалізація моральних знань та цінностей у діяльності; б) сформованість стійких форм моральної поведінки; в) самостійність та активність у ситуації морального вибору. *Рефлексивний критерій* оцінки моральної вихованості учнів конкретизовано в таких показниках: а) прагнення особистості до самовдосконалення, набуття та розвитку моральних якостей; б) здатність оцінювати власні дії та вчинки; в) адекватність самооцінки. Відповідно до повноти сформованості визначених показників ми визначили три рівні моральної вихованості молодших школярів: високий, середній та низький.

Ми поділяємо думку Ю. Пахомової стосовно опосередкованого застосування діагностичних методик з метою реального відображення рівня моральної вихованості учнів і можливості орієнтування педагогів щодо конкретних виховних дій. Переконані, що школярі не повинні відчувати, що вони є об'єктами дослідження, це дасть змогу уникнути отримання передбачуваних результатів [3, с. 44].

Важливо повідомляти майбутнім фахівцям початкової школи про те, що критеріями вибору діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості моральної вихованості молодших

школярів мають бути вікові та індивідуальні особливості учнів. Важливою умовою ефективності діагностики є також добір для аналізу рівня сформованості показників такого комплексу методик, який давав би змогу схарактеризувати педагогічне явище з різних боків. До того ж, варто звернути увагу й на те, щоб застосовувані методики стимулювали в школярів процеси самопізнання, самоаналізу та самовиховання.

Вивчення рівня сформованості показників пізнавального критерію моральної вихованості особистості ми рекомендуємо здійснювати за допомогою використання методики «Квіточка» [3, с. 46-47], виховної гри «Магазин» [4, с. 81-82], дослідницьких бесід та серії діагностичних ситуацій морального вибору [5, с. 46-48]. Застосування методики «Квіточка» дозволяє виявити рівень засвоєння моральних понять, їхній обсяг, розуміння взаємозв'язку між цими поняттями, а також дає змогу оцінити спрямованість учнів на моральні цінності, з'ясувати, які риси особистості вони цінують в інших людях і в собі.

Під час проведення виховних бесід можна запропонувати учням написати на кольорових пелюстках паперової квітки, яка лежить перед кожним із них на парті, п'ять рис характеру, які вони найбільше цінують в інших людях, а поруч із кожною рисою – прізвище однокласника, якому, на їхню думку, вона притаманна. Потім попросити учнів перевернути квіточку, написати своє прізвище й ті риси, які вони цінують у власній особі. Для отримання більш об'єктивної інформації щодо обізнаності молодших школярів із моральними поняттями, нормами та правилами, розуміння їхнього змісту та взаємозв'язку, необхідно провести дослідницькі бесіди, які, по-перше, дозволять уточнити інформацію, отриману в результаті письмового виконання завдань, а по-друге, допоможуть виявити особливості уявлень дітей про зміст моральних понять, про моральні норми та правила. Результати, одержані внаслідок проведення зазначених діагностичних процедур, дають також змогу проаналізувати обсяг та різноманіття вжитих школярами назв особистісних рис, а також зіставити їх із моральними категоріями.

Для визначення глибини усвідомлення дітьми молодшого шкільного віку значущості моральних понять, норм та правил для себе можна запропонувати школярам узяти участь у виховній грі «Магазин», сутність якої полягає в «купівлі-продажі» моральних цінностей. Усі учні класу виконують роль покупців моральних цінностей. Купівля відбувається у вигляді бартерної угоди. Позитивні якості (доброта, ввічливість, охайність, чуйність, доброзичливість, скромність тощо), яких, на думку дітей, їм не вистачає, вони можуть придбати в обмін на негативні (нестриманість, лінощі, неохайність, неорганізованість, хвалькуватість тощо) якості або ж на позитивні, які в них у надлишку. Кожний обмін необхідно фіксувати в таблиці. Після завершення гри бажано організувати обговорення разом з учнями можливих шляхів закріплення «придбаних» позитивних рис і запропонувати провести повторну гру через певний період, щоб з'ясувати ефективність виховного процесу. Цінність цієї ігрової методики полягає також у тому, що вона дає змогу школярам самостійно скласти план свого морального розвитку.

Серія діагностичних ситуацій морального вибору сприяє визначенню сформованості вмінь дітей застосовувати основні моральні категорії у власному мовленні. У кожній ситуації, яку пропонують школярам, герої виявляють у своїй поведінці різне ставлення до дотримання певної моральної норми. В описі подій у ситуації йдеться тільки про дії трьох героїв без їхньої характеристики і мотивування вчинків. Після ознайомлення зі змістом ситуації учням пропонують «розмістити» її героїв на трьох сходинках таким чином: на нижній сходинці має опинитися той герой, який, на думку учнів, порушив моральне правило; на верхній сходинці – той, хто вчинив правильно; а на середній – той персонаж, учинок якого міг би бути кращим. Далі учням пропонують обрати одного з героїв проблемної ситуації і схарактеризувати його дії.

Вивчення рівня сформованості показників емоційно-ціннісного критерію здійснюють за допомогою використання адаптованої методики «Прислів'я» [4, с. 34-38], проективної методики «Незавершені розповіді» [7, с. 7-8], опитувальника «Характер виявлення емпатичних реакцій та поведінки в дітей» [7, с. 5-6], дослідницьких бесід, серії діагностичних ситуацій морального вибору [5, с. 48-49] та цілеспрямованих педагогічних спостережень за дітьми.

Для виявлення наявності ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення молодшого школяра до себе та інших людей, використовують методику «Прислів'я». Учням пропонують аркуш із прислів'ями, загальною кількістю 60 (по 4 у кожній групі). Текст методики містить 30 пар ціннісних суджень, що суперечать одне одному. Після уважного ознайомлення з кожною парою прислів'їв («а», «б» та «в», «г») дитині потрібно обрати ту з пари, зі змістом якої вона найбільше погоджується. Наприклад:

а) грошей мало – не біда, як є друзів череда;

б) на обіді – всі сусіди, а прийшла біда, вони геть, як вода;

в) не так те багатство, як вірне братство;

г) у лиху годину пізнаєш вірну людину.

Інтерпретація результатів, отриманих унаслідок проведення методики, відбувається так: більша кількість виборів за варіантами «а» та «в» засвідчує стійкість бажаних ціннісних ставлень учнів, і навпаки, більшість виборів «б» та «г» – стійкість небажаних ціннісних ставлень.

Використання методу аналізу ситуацій морального вибору дає змогу не тільки дослідити глибину та силу емоційних переживань дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях морального вибору, а й проаналізувати адекватність та стійкість емоційних ставлень до моральних норм і цінностей, їхнє дотримання чи порушення в сфері міжособистісної взаємодії. Дітям пропонують другу серію діагностичних ситуацій, у якій, на відміну від попередньої, включено ще одного персонажа, окрім тих трьох, які здійснювали вчинки, що мали різний моральний зміст. Цей персонаж відіграє роль «спостерігача», «свідка» подій, що відбуваються. Завдання полягає в тому, що школярам потрібно вибрати зображення, які ілюструють емоційний відгук «свідка» (радість, сором, гнів тощо) на дії кожного з учасників ситуації. Оскільки пропоновану методику відносять до категорії проективних, очікують, що з образом «свідка» діти будуть емоційно ідентифікувати себе, тобто проектуватимуть на стимульний матеріал свої неусвідомлені чи приховані потреби, мотиви, переживання.

Вивчення особливостей прояву емпатичних реакцій молодших школярів здійснюють за допомогою методики «Незавершені розповіді», яка проводиться в індивідуальній формі з кожною дитиною. Учневі пропонують прослухати низку оповідань і дати відповіді на запитання за їх змістом. Важливо, щоб дитина ідентифікувала себе з головним персонажем оповідань. Якщо школяр вирішує ситуацію на користь інших учасників ситуації, тоді це вказує на гуманістичний характер емпатії; вирішення дитиною ситуації на користь головного героя (з яким вона ідентифікує себе) свідчить про егоцентричний характер емпатії.

Для встановлення рівня сформованості показників поведінкового критерію використовують метод спостереження за поведінкою учнів у реальних ситуаціях морального вибору, а також дані програми спостереження за культурою їхньої поведінки [7, с. 47] та результати проведеного анкетування серед педагогів і батьків, які дають змогу отримати шкальну оцінку сформованості форм поведінки дітей [7, с. 45]. Зазначимо, що зазначені діагностичні методики спрямовані не на вивчення кожного окремого показника поведінкового критерію, а на встановлення ступеня вияву всіх трьох показників у комплексі.

Вивчення рівня сформованості показників рефлексивного критерію здійснюють за допомогою адаптованого для молодших школярів варіанту тесту «Міркуємо про життєвий досвід» [4, с. 44-48], методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» [7, с. 18], аналізу результатів, отриманих під час спостереження за поведінкою учнів у реальних ситуаціях морального вибору, та методики «Сходинки» [7, с. 20-21]. Під час проведення методики «Сходинки» дитині пропонують драбинку з 5 сходинками різного кольору. Вона може бути намальована на аркуші паперу, площині, вирізана з картону або щільного паперу, об'ємна. Досліджуваному пропонується фігурка дитини (хлопчика або дівчинки) – пласка або об'ємна. Дослідник говорить: «Оце ніби ти. Добре? А ось драбинка з різними сходинками. Постав, будь ласка, себе на одну з них. Але врахуй, що ось ця, найнижча – чорна сходинка – для дітей, які часто ведуть себе погано; брунатна – друга сходинка – для дітей, які іноді роблять погані вчинки; третя – синя сходинка – приймає дітей, які чинять добре; а п'ята, червоного кольору, – найвища сходинка – для найкращих дітей, які завжди поводяться дуже добре! Вибери ту сходинку, на яку ти можеш поставити «себе». Вихователь-дослідник коротко повторює оцінне значення сходинок.

Вважають, що самооцінка дитини відповідає тому рівню, на який вона себе ставить: 1-2 сходинки – низький, 3 – середній, 4-5 – високий рівень. Дослідження потрібно повторити через 2-3 тижні заради об'єктивності. В жодному разі не можна проводити дослідження, якщо дитина в поганому настрої або нещодавно одержала дуже негативну або дуже позитивну оцінку з боку дорослих, дітей.

Аналогічно пропонують дитині розташувати на сходинках мати, тата, інших дітей, друзів, вихователів – залежно від мети вивчення. Оцінити дитину можна запропонувати її батькам і вихователям. Це дасть змогу визначити, чиєю оцінкою послуговується дитина щодо самооцінки. Щоб подивитися, чия оцінка є для дитини найбільш значущою, можна запропонувати їй поставити себе на ту сходинку, на яку її поставила б мати, батько, бабуся, дідусь, вихователі. Як правило, дитина сама себе оцінює так, як оцінює її один із важливих для неї дорослих. Окрім того, залежно від позиції, на яку вона поставить себе від імені однієї з перерахованих осіб, можна визначити, як дитина оцінює ставлення дорослого до себе, вважає його прийнятним для себе. Важливо наголосити майбутнім педагогам початкової школи на тому, що визначення рівнів прояву показників кожного з критеріїв моральної вихованості молодших школярів (пізнавального, емоційно-ціннісного, поведінкового, рефлексивного) дає змогу зробити висновок про рівні сформованості компонентів моральної вихованості дітей молодшого шкільного віку, зокрема, моральної свідомості, моральних почуттів, моральної поведінки та моральних якостей.

Отже, аналіз проблеми формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики дозволив установити взаємозв'язки процесу професійної підготовки і стану готовності до зазначеної діяльності. Підготовка слугує засобом формування готовності до педагогічної діагностики рівня моральної вихованості молодших школярів, водночас готовність є результатом і показником якості професійної підготовки та формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. /Л.Н. Давыдова. – Астрахань, 2005. – 342 с.
2. Матвієнко О.В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / О.В. Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2012. – Випуск 6. – Частина 1. – С. 238-244
3. Пахомова Ю.А. Формирование нравственной самооценки младших школьников в процессе воспитания этической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Ю.А. Пахомова. – М., 2003. – 120 с.
4. Педагогический контроль в процессе воспитания. Методические рекомендации / [под ред. Е.Н. Степанова]. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 160 с.
5. Петрова А.И. Воспитание у младших школьников готовности к нравственному самоопределению: дисс. … кандидата пед. наук: 13.00.02 / А.И. Петрова. – Санкт–Петербург, 2001. – 133 с.
6. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів/ І.П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
7. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно – методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

References

1. Davydova L.N. Pedagogicheskoe diagnostirovanie kak komponent upravlenija kachestvom obrazovanija: dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.01. /L.N. Davydova. – Astrahan', 2005. – 342 s.
2. Matviienko O.V. Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do tvorchoi navchalno-vykhovnoi diialnosti / O.V. Matviienko // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. – Uman: PP Zhovtyi O.O., 2012. – Vypusk 6. – Chastyna 1. – S. 238-244
3. Pahomova Ju.A. Formirovanie nravstvennoj samoocenki mladshih shkol'nikov v processe vospitanija jeticheskoj kul'tury: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. / Ju.A. Pahomova. – M., 2003. – 120 s.
4. Pedagogicheskij kontrol' v processe vospitanija. Metodicheskie rekomendacii / [pod red. E.N. Stepanova]. – M.: TC Sfera, 2006. – 160 s.
5. Petrova A.I. Vospitanie u mladshih shkol'nikov gotovnosti k nravstvennomu samoopredeleniju: diss. … kandidata ped. nauk: 13.00.02 / A.I. Petrova. – Sankt–Peterburg, 2001. – 133 c.
6. Pidlasyi I.P. Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv/ I.P. Pidlasyi. – K.: Ukraina, 1998. – 343 s.
7. Shhetinina A.M. Diagnostika social'nogo razvitija rebenka: Uchebno – metodicheskoe posobie / A.M. Shhetinina. – Velikij Novgorod: NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2000. – 88 s.

УДК 371.14:165

НАСТУПНІСТЬ ВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Т.М.Дрозд

У статті розглядаються питання неперервної освіти педагогічних працівників, наступності вузівського навчання та післядипломної підготовки вчителів на прикладі формування комунікативної компетентності; визначаються проблеми, пов'язані з роботою молодих вчителів; характеризуються педагогічні умови розвитку професійної компетентності; підкреслюється універсальність проблеми для фахівців як філологічних, так і нефілологічних спеціальностей; узагальнено форми методичної роботи з молодими вчителями щодо фахового зростання.

Ключові слова: *наступність освіти, навчання у ВНЗ, післядипломна освіта педагогічних працівників, формування комунікативної компетентності, форми методичної роботи.*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Т.М.Дрозд

В статье рассматриваются вопросы непрерывного образования педагогов, преемственности вузовского обучения и последипломной подготовки учителей на примере формирования коммуникативной компетентности; определяются проблемы, связанные с работой молодых учителей; характеризуются педагогические условия формирования профессиональной компетентности; подчеркивается универсальность проблемы для специалистов как филологических, так и нефилологических специальностей; обобщены формы методической роботы с молодыми учителями с целью профессионального роста.

Ключевые слова: *преемственность образования, обучение в ВУЗе, последипломная подготовка учителей, формирование коммуникативной компетентности, формы методической работы.*

© Т.М.Дрозд

THE CONTINUITY OF HIGHER EDUCATION AND POSTGRADUATE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

T. Drozd

The article deals with the continuous education of teachers, continuity of university education and postgraduate teacher training using the example of communicative competence; problems associated with the work of young teachers are defined; pedagogical conditions of professional competence are characterized; the versatility of the problem for professionals of both philological and non-philological specialties is emphasized; the forms of methodical work connected with the professional development of young teachers are generalized.

Key words: *continuity of education, education at universities, postgraduate education of teachers, communicative competence, forms of methodical work.*

На початку XXI століття зміст та роль освіти у українському суспільстві зазнали принципових змін. Першочергового значення в організації навчально-виховного процесу набуває особистість вчителя, «готовність якого до роботи обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду» [1, с.93]. Отже, у центрі уваги науковців – всебічний розвиток вчителя. У монографії з теоретичних основ неперервної освіти під редакцією В.Г.Онушкіна зазначено: «Неперервна освіта є процесом цілеспрямованого формування цілісної, всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що забезпечує поступальний і погоджувальний характер розвитку професійних здібностей і громадських якостей людини» [9, с.207].

Інтегральним показником розвитку особистості є мовлення, а відтак серед пріоритетних завдань розвитку сучасної освіти визначається формування комунікативної компетентності. Функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови висвітлений лінгвістами (О. Потебня, Л. Щерба, В. Виноградов, Б. Головін та ін.). Проблеми розвитку професійного мовлення педагогів розглядаються у працях Т.Ладиженської, О. Біляєва, М. Пентилюк, Л. Варзацької, Л. Скуратівського, І.Зязюна та ін. Аналіз комунікативної компетентності стає предметом розгляду в роботах Г. Балла, В. Кан-Калика, І. Зимньої, М. Забродського, Л. Петровської, М.Хомського, Дж. Равена, Н. Кузьміної, А. Маркової та ін. Дисертаційні дослідження останніх років підтверджують, що науковцями приділено увагу питанням розвитку умінь педагогічного спілкування у системі післядипломної освіти (А. Москаленко), формуванню комунікативної культури, діалогічних та риторичних умінь окремих категорій педпрацівників (В. Садова, І. Тимченко, Л.Бурман, А. Первушина, Л. Ткаченко), формуванню особистісно орієнтованого спілкування та мовленнєвих умінь майбутніх вчителів (М.Богданова, В. Пасинок). Проте, аналізуючи стан післядипломної освіти та досвід роботи вчителів, зазначимо, що нові підходи, вироблені сучасною лінгвістикою, до цього часу не впроваджені системно у навчальну практику.

І. Лебедик, досліджуючи соціально-професійну комунікацію як фактор професійного розвитку студента, доходить висновку: «На жаль, сьогодні навчальні заклади не забезпечують достатньою мірою формування високої загальної й професійної культури вчителя, уміння співпрацювати зі своїми вихованцями, їхніми батьками й колегами. Системі професійної підготовки не вистачає мобільності, гнучкості, безперервності, наступності, варіативності» [2, с.18]. Проблеми концептуального розвитку педагогів головним чином покладені на систему післядипломної педагогічної освіти.

Тому, на нашу думку, цілком слушним є висновок М. Романенка: у системі підготовки вчителя цілі та завдання післядипломного рівня нині мають закладатися на рівні вищого навчального закладу, це завдання можна виконати лише в умовах їх змістовної інтеграції з післядипломною освітою. Звідси – необхідність впливу останньої на підготовку педагогів у системі вищої освіти, якого раніше практично не було [6, с.36]. Питання наступності вузівської та післядипломної освіти, зокрема комунікативний аспект, потребують особливої уваги.

Мета даної публікації – актуалізувати проблему наступності базової та післядипломної професійної підготовки з питань формування комунікативної компетентності педагогів.

Питання формування комунікативної компетентності студентів ґрунтовно досліджено у працях Т. Симоненко. Науковець визначає педагогічні умови формування професійної комунікативної компетенції: гуманізація освіти, оптимізація та інтеграція навчання, самостійна робота, контекстний підхід до формування фахової компетенції, особистісно орієнтована освіта, що базується на взаємодії суб'єкт-суб'єкта у ВНЗ, використанні активних методів та індивідуалізації процесу навчання [8, с.67]. Названі умови не втрачають актуальності також в організації післядипломної педагогічної освіти, провідні організаційно-педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності педагогів нами визначено такі:

- організація навчальної взаємодії з учителями на діалогічних засадах;
- забезпечення цілісності, етапності та системності роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів;
- створення інформаційно-освітнього середовища засобами ІКТ;

– організація мережної взаємодії різних рівнів післядипломної освіти.

В. Олійник, класифікуючи ступені цілеспрямованого фахового зростання педагога, характеризує діяльність молодих учителів відповідно до таких рівнів усвідомлення: рівень соціально-педагогічної адаптації (до 1 року роботи); рівень соціально-професійної ідентифікації (до 3 років роботи); рівень соціально-професійної стабілізації (до 5 років роботи) [5, с.258].

Визначимо коло проблем, пов'язаних із роботою молодих вчителів. Перехід від базової професійної освіти до практики є складним етапом для більшості молодих спеціалістів: вони змушені швидко адаптуватися до нового середовища. Досвід вузівської педагогічної практики не дозволяє вирішити всіх питань, продиктованих шкільною дійсністю. Практичні знання знаходяться у стані формування [7, с.61]. На педагогічну діяльність, а відтак на рівень засвоєння нових знань та мотивацію педагогічної діяльності впливає ряд негативних факторів (висока емоційна напруженість, потужний інформаційний простір, високі освітянські вимоги, завантаженість функціональними обов'язками, розширення кола педагогічного спілкування та значна кількість соціальних контактів, а отже, потенційна можливість конфліктів, необхідність брати на себе відповідальність у прийнятті рішень у складних, суперечливих ситуаціях тощо). Це уможливлює прояви деструктивної поведінки, припущення психологічних, педагогічних, етичних, мовленнєвих, емоційних помилок у педагогічній взаємодії. Щодо суто мовленнєвих помилок у спілкуванні, виокремимо основні: нерозвинені вміння адресанта здійснювати процес обміну інформацією та організацію зворотного зв'язку, невідповідність мовних арсеналів (недостатні вміння моделювання аудиторії, неврахування індивідуальних особливостей адресатів, неадекватність передачі та сприйняття інформації), ефект смислових ножиць (висловлювання, які припускають неоднозначні, навіть небажано різні тлумачення сказаного), невідповідність між вербальними і невербальними компонентами спілкування.

Нами створено і апробовано на базі ВОІПОПП спецкурс «Формування мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ІППО». Мета спецкурсу полягає в наступному: створити підґрунтя для формування і збереження мовленнєвого позитиву, для підвищення рівня загальної культури педагога, позитивних змін мотивації, ціннісних орієнтацій, ключових характеристик особистості шляхом систематичної, цілеспрямованої роботи над покращенням мовної, мовленнєвої, риторичної компетентності. У роботі із молодими спеціалістами ми вважаємо ці питання особливо актуальними. Проте відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, вимога щодо обов'язкового проходження вчителями підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років не розповсюджується на педагогічних працівників, які працюють перші п'ять років після закінчення вищого навчального закладу. Саме тому дієвим шляхом набуття професійного досвіду, зокрема і розвитку комунікативної компетентності молодих вчителів, є цілеспрямований методичний супровід на рівні закладів освіти та міської (районної) методичної служби, забезпечення участі у різноманітних формах навчально-методичної та практичної роботи. Підвищення фахового рівня педагога в системі післядипломної освіти (як в курсовий, так і в міжкурсовий період) передбачає включення в науково-методичну, науково-дослідницьку, проектно-тренінгову діяльність.

Між вищою школою та підвищенням кваліфікації у системі ППО є суттєві відмінності: післядипломна освіта передбачає не лише навчання, а й постійне оновлення інформаційної бази, подолання раніше сформованих стереотипів, запровадження освітніх інновацій. В учителів, і молоді педагоги не є винятком, добре розвинуте вибіркове і свідомо-критичне ставлення до запропонованих їм нових знань, тому доцільно використовувати особистий педагогічний досвід кожного. Основою наступності є принцип взаємодоповнення змісту освіти, що допомагає нівелювати суперечності на початковому етапі педагогічної діяльності, забезпечує розвиток рефлексивних здібностей вчителя, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального та життєвого самовизначення, формує особистісну позицію.

Традиційно, розглядаючи питання комунікативної компетентності, науковці звертають першочергову увагу на студентів-філологів та вчителів філологічних спеціальностей. Проте універсальність, надпредметність окресленої проблеми не викликає сумніву. Реалізація конструктивної педагогічної взаємодії є одним із провідних завдань вчителя будь-якої спеціальності.

Досліджуючи питання актуальної готовності вчителів до взаємодії з учнями, С. Мусатов доводить: мовно-комунікативна підготовка вчителя вимагає окремої уваги. Поєднання площин аналізу (особистісної та ситуативної) дає підстави для типологізації рівнів мовно-комунікативної готовності вчителів (табл. 1) [4, с. 7-9].

Дані дослідження переконливо доводять: робота над формуванням комунікативної компетентності вчителів потребує особливої уваги та суттєвого вдосконалення.

У цьому зв'язку доречно розглянути стратегії, що використовуються вчителями для професійного розвитку, визначені М. Сассілотто-Василенко на основі вивчення зарубіжного досвіду:

– використання внутрішніх ресурсів (перенесення знань, здобутих під час базової освіти, у практику);
– використання зовнішніх ресурсів (участь у заходах післядипломної освіти, пошук нової інформації,

включення в науковий експеримент чи проект тощо);

– рефлексивна практика (здійснюється у формі письмового аналізу, наприклад, в портфоліо);

– колегіальна практика (аналіз педагогічних ситуацій з колегами, рефлексивні групи, обмін досвідом).

Саме аналіз практики та встановлення ефективного супроводу та допомоги молодим вчителям визначаються дослідниками як найефективніша форма супроводу молодих вчителів [7, с.62].

Таблиця 1

Рівні мовно-комунікативної готовності вчителів (за С.О.Мусатовим)

Рівень	Характеристика	Частотність, % вчителів
Репродуктивний	Відзначається мінімізованою відповідністю вимогам педагогічної комунікації щодо передачі навчальної інформації	15 %
Адаптивний	Крім вказаного, характеризується вмінням учителя враховувати індивідуальні особливості сприймання та розуміння учнями усно-мовних повідомлень	65%
Локально-моделюючий	Відрізняються від попередніх дедалі зростаючим умінням (і установкою) враховувати особливості змісту навчальних повідомлень й добирати відповідні мовно-комунікативні засоби	10%
Системно-моделюючий		
Особистісно-моделюючий	Може виступати не тільки одним з провідних компонентів у системі засобів передачі учням знань, формування їх системи, але й виховання свідомого ставлення до навчання, його оптимізації.	20%

Узагальнимо форми роботи з молодими вчителями, які, на нашу думку, мають на меті створення підґрунтя для самоосвітньої діяльності, активізацію пізнавальних процесів, розкриття творчого потенціалу, формування стійкого позитивного ставлення до педагогічної праці, потребу у самоаналізі та самовдосконаленні (рис. 1).



Рис 1. Форми роботи з молодими вчителями щодо фахового зростання

З метою створення соціально-освітнього простору, який забезпечує можливість неперервної освіти й удосконалення педагогічного професіоналізму вчителя, на базі міського методичного кабінету Департаменту освіти Вінницької міської ради організовано роботу консультативно-тренінгового центру (КТЦ) «Крок», провідним напрямом діяльності якого є проведення тренінгів «Мистецтво педагогічної комунікації». До роботи активно долучаються молоді педагоги загальноосвітніх навчальних закладів м. Вінниці. Комунікативний тренінг має на меті: розвиток комунікативного самоконтролю та етики спілкування; оволодіння конструктивними техніками спілкування, в тому числі в непідготовлених ситуаціях мовлення; активізацію особистісного потенціалу та самовдосконалення професійно значущих характеристик. Названий тренінговий курс включає в себе активні методи навчання, спрямовані на моніторинг якостей мовлення, розвиток навичок техніки та логіки мовлення, збільшення активного словника, розвиток монологічного, діалогічного, ситуативного мовлення, використання елементів психогімнастики та невербальних засобів впливу, завдання риторичного практикуму та розгляд психолого-педагогічних задач, рефлексію власного педагогічного досвіду та процесу групової діяльності. Погоджуємося з думкою О. Мороз: мовна особистість – це не чисто лінгвістичне явище, це поняття духовно-етичне, в ньому відображено рівень людяності, моральної і громадянської позиції людини, її духовної суті [3, с.68].

В якості слухачів до проведення підсумково-аналітичного етапу тренінгу залучаються педагогічні працівники закладів освіти міста, налагоджено також співпрацю з Інститутом філології та журналістики ВДПУ ім. М.Коцюбинського та Вінницьким гуманітарно-педагогічним коледжем.

Формування наступності у площині «вища школа – післядипломна освіта», зокрема з питань формування комунікативної компетентності, є підґрунтям для розвитку особистості сучасного вчителя: з великим комунікативним потенціалом, високим рівнем комунікативної компетентності та належною соціально-комунікативною активністю, що сприятиме підвищенню результативності навчально-виховного процесу.

Література

1. Кравченко Г. Формування професійної компетентності вчителя через створення інноваційного середовища ЗНЗ. / Г.Кравченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 92-94.
2. Лебедик І. Соціально-професійна комунікація як фактор розвитку професійної самореалізації студента. / І. Лебедик // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 17-20.
3. Мороз О. Формування мовної особистості учня засобами літератури // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 2. – С. 23-28.
4. Мусатов С.О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями. / С.О. Мусатов, В.М. Зливков, Н.Н. Хомутиннікова, Н.В. Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4-16.
5. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : Монографія. / В.В. Олійник – Київ : Міленіум, 2003. – 594 с.
6. Романенко М. Методологія та зміст сучасної післядипломної педагогічної освіти. / М. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 35-38.
7. Сассілотто-Василенко М. Проблеми професійного розвитку молодих учителів: досвід Франції та Канади. / М. Сассілотто-Василенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 61-64.
8. Симоненко Т. Педагогічні умови динаміки професійно-комунікативного потенціалу студентів філологічних факультетів. / Т. Симоненко // Рідна школа. – 2005. – № 12. – С. 67-70.
9. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г.Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 207 с.

References

1. Kravchenko G. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti vchytelya cherez stvorennya innovacijnogo seredovyshha ZNZ. / G.Kravchenko // Pislyadyplomna osvita v Ukrayini. – 2007. – № 1. – S. 92-94.
2. Lebedyk I. Social`no-profesijna komunikaciya yak faktor rozvytku profesijnoyi samorealizaciyi studenta. / I. Lebedyk // Ridna shkola. – 2007. – № 4. – S. 17-20.
3. Moroz O. Formuvannya movnoyi osobystosti uchnya zasobamy literatury / O. Moroz // Nova pedagogichna dumka. – 2008. – № 2. – S. 23-28.
4. Musatov S.O. Aktual`na gotovnist` vchyteliv do vzayemodiyi z uchnyamy / S.O. Musatov, V.M. Zlyvkov, N.N. Xomutynnikova, N.V. Kuz`menko // Praktychna psyxologiya ta social`na robota. – 2004. – № 2. – S. 4-16.
5. Olijnyk V.V. Naukovi osnovy upravlinnya pidvyshhennyam kvalifikaciyi pedagogichnyx pracivnykiv proftexosvity : Monografiya. / V.V. Olijny`k – Kyyiv : Milenium, 2003. – 594 s.
6. Romanenko M. Metodologiya ta zmist suchasnoyi pislyadyplomnoyi pedagogichnoyi osvity / M. Romanenko // Pislyadyplomna osvita v Ukrayini. – 2007. – № 1. – S. 35-38.
7. Sassilotto-Vasylenko M. Problemy profesijnogo rozvytku molodyx uchyteliv: dosvid Franciyi ta Kanady / M. Sassilotto-Vasylenko // Pislyadyplomna osvita v Ukrayini. – 2007. – № 2. – S. 61-64.
8. Symonenko T. Pedagogichni umovy dynamiky profesijno-komunikatyvnogo potencialu studentiv filologichnyx fakul`tetiv. / T. Symonenko // Ridna shkola. – 2005. – № 12. – S. 67-70.
9. Teoretycheskye osnovu nepreruvnogo obrazovanyya / Pod red. V.G.Onushkyna. – M. : Pedagogyka, 1987. – 207 s.

УДК 371

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

С.П. Загородній

Стаття присвячена проблемі розвитку інноваційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Показані підходи щодо набуття її шляхом використання Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). На основі аналізу нормативних джерел автор статті розкриває технологію розвитку інноваційної компетентності; виявляє особливості технології, очікувані результати підготовки до професійної діяльності керівника навчального закладу з інноваційного управління, набуті в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: *інноваційна компетентність, керівник загальноосвітнього навчального закладу, розвиток, управлінська інноваційна діяльність, зміст, поняття, мета, завдання, загальна модель та особливості розвитку інноваційної компетентності.*

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОУЗ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.П. Загородний

Статья посвящена проблеме формирования инновационной компетентности руководителей общеобразовательных школ в системе последипломного образования. Показаны технологи ее приобретения на основе использования Европейской кредитной трансферно-накопительной системы (ЕКТС). На основе анализа нормативных источников автор статьи раскрывает технологию развития инновационной компетентности; определяет особенности технологии, ожидаемые результаты подготовки к профессиональной деятельности руководителя учебного заведения с инновационным управлением, приобретенные в системе последипломного образования.

Ключевые слова: *инновационная компетентность, руководитель общеобразовательного учебного заведения, развитие, управленческая инновационная деятельность, содержание, понятие, цель, задачи, общая модель и особенности развития инновационной компетентности.*

THE TECHNOLOGIES OF INNOVATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS LEADERS IN THE SYSTEM OF AFTER DIPLOMA EDUCATION

S. Zagorodnyi

The article deals with the problems of the innovation competence development of the educational establishments leaders in the system of after diploma education. The principles of acquiring it by means of using the European Credit Transfere saving system are presented. The author of the article uncovers the technology of the development of innovative competence, based on the normative sources, discovers the peculiarities of the technology, expected results of preparation for professional activity of headmasters of educational establishments using the principles of innovative administration acquired while getting after diploma education. The findings from this research provide evidence that current socio-economic conditions have led to fundamental changes in the training of professionals. It has been transformed from traditional approaches to principles of competency in professional education.

Key words: *innovative competence, leader of general educational establishment, administrative innovative activity, the content, the notion, the purpose, the tasks, the general model and peculiarities of the innovative management of the educational institution.*

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» [6] обумовлює інноваційні зміни у вищій освіті, зокрема й післядипломній. Новим у аспекті вимог закону є Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) – система трансферу й накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти. Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання, та обліковується в кредитах ЄКТС. Завданнями ЄКТС обумовлено перехід на впровадження кредитно-модульної системи вищої освіти, у т.ч. й післядипломної, яка містить вимоги до професійної діяльності в межах конкретного навчального предмета; до професійних якостей; до соціального поведінкового досвіду. Передбачається, що під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, чи інших навчальних курсах, фахівцям упродовж життя будуть зараховувати додаткові кредити Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), що додаватимуться до кредитів, отриманих у вищому навчальному

© С.П.Загородній

закладі, і загальний рівень освіченості фахівців буде визначатися їхнього навчальною активністю протягом усього життя.

В останні десятиріччя активізувалися дослідження проблем педагогічних інновацій вітчизняними вченими: Н.Василенко, Л.Ващенко, Л.Даниленко, І.Єрмаковим, І.Зязюн, Н.Клокар, О.Козловою, М.Мірошниченком, Н.Коломінським, Н.Ничкало, В.Сгадовою, Г.Сиротенком та ін. У їхніх працях висвітлюються питання інноваційної освітньої політики в державі, готовності до інноваційної діяльності вчителя та керівника ЗНЗ, зокрема до здійснення ним власної інноваційної діяльності та забезпечення результату ефективного управління ЗНЗ та ін.

Мета статті – проілюструвати технології розвитку інноваційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти з використанням Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС).

Кредитно-модульна система організації навчального процесу є не просто системою визначення навчального навантаження – це цілком нова філософія організації навчального процесу, наукові принципи якої мають засади системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО:

– системно-структурний, який забезпечує способи й характер зв'язків між її елементами;

– системно-діяльнісний, що сприяє розкриттю механізму внутрішнього функціонування систем, взаємодії систем і їх середовищ;

– синергетичний, що характеризує процеси оновлення, які ґрунтуються на засадах синергетики – науки про неврівноважені фазові переходи, які відбуваються в соціально-педагогічних системах [2].

Особливістю організації навчального процесу в кредитно-модульній системі є орієнтація на керівників ЗНЗ, стимулювання їх до самостійної роботи, творчої активності, що має, як наслідок, позначитися на якості їхньої підготовки до розв'язання сучасних завдань освіти. Вона містить відчутні переваги перед вітчизняною імперативно-репресивною системою освіти, яка надає менше свободи тим, хто навчається, і більше налаштована на навчальний процес, а не на його результат. Саме це дає більші можливості для розв'язання основних завдань системи розвитку інноваційної компетентності керівників ЗНЗ в ІППО, а саме: підвищення рівня їхньої готовності і компетентності з цієї проблеми, оволодіння вміннями розробки, експерименту, апробації і впровадження педагогічних інновацій в управління, навчання й виховання [1].

Зіставлення мети, завдань і принципів післядипломної освіти з результатами розгляду цільової складової ЄКТС у історичній перспективі свідчить про необхідність по-новому окреслити зміст розвитку в керівників ЗНЗ інноваційної компетентності.

Розглянемо переваги організації розвитку інноваційної компетентності керівників ЗНЗ в умовах навчання за принципами кредитно-модульної системи, яка покликана стимулювати:

– активність керівників ЗНЗ. З перших днів навчання на курсах підвищення кваліфікації керівники ЗНЗ отримують так званий інформаційний пакет (брошуру з описом ІППО, адресами й телефонами його структурних підрозділів, перелік навчальних модулів і тем, які вони мають вивчати, перелік (вибіркових) навчальних дисциплін);

– індивідуальність керівників ЗНЗ у навчанні та їхня відповідальність. Керівник ЗНЗ також отримує орієнтовний навчальний план, на основі якого він може скласти індивідуальний план, у відповідності до якого буде навчатися. Це означає, що керівник ЗНЗ може вибирати навчальні дисципліни згідно із затвердженою в ІППО структурно-логічною схемою підготовки фахівців. Схема передбачає певну послідовність вивчення тих чи інших тем. Керівник ЗНЗ має запланувати своє навчальне навантаження так, щоб у сумі воно складало 60 кредитів (30 год.). Для цього він має вибрати відповідну кількість обов'язкових навчальних дисциплін і предметів;

– творчість керівників ЗНЗ. Важливим складником кредитно-трансферної системи є стимулювання аналітичної, творчої роботи слухачів – керівників ЗНЗ. За вимогами Болонської декларації, слухачам не можна давати завдання, відповіді на які вони можуть отримати з підручників чи інших джерел. Навчання за кредитно-трансферною системою передбачає складання індивідуальних завдань у такий спосіб, щоб слухачі не мали можливості знайти готову відповідь у жодному джерелі – це має бути їхня самостійна творча робота, яка принесе користь і дасть позитивний навчальний результат;

– інтерактивність у навчанні керівників ЗНЗ. Це стосується не тільки індивідуальних завдань, а й усього навчального процесу: питання на семінарських заняттях повинні мати проблемний характер. На них стимулюються дискусії керівників ЗНЗ з проблемних питань, слухачі навчаються формулювати й відстоювати свою позицію;

– навчання керівників ЗНЗ в інтерактивних та активних формах. У навчанні варто широко застосовувати ділові ігри, презентації, розгляд практичних питань, розв'язання творчих задач. У такий же спосіб формулювати й запитання для тестових завдань;

– практичне застосовування керівниками ЗНЗ отриманих знань. Керівник ЗНЗ не просто має показати

знання того чи іншого матеріалу, й уміння його застосовувати для розв'язання певних теоретичних і практичних проблем;

– широке застосування системи оцінювання активності керівників ЗНЗ. Ще однією важливою перевагою кредитно-модульної організації навчання є рейтингова система оцінювання активності керівників ЗНЗ, яка передбачає виставлення підсумкової оцінки з урахуванням не тільки результатів підсумкового контролю, а й усіх видів навчальних робіт, які виконував слухач у межах своєї підготовки. Тобто, за кожний вид навчальної роботи слухачеві присвоюється певна кількість балів, які і є результатами підсумкового контролю. У залік виставляється загальна кількість балів, яку набрав слухач у межах залікової одиниці. Рейтингова система оцінювання передбачає не лише позитивне оцінювання (плюсові бали), а й негативне (мінусові бали, які застосовуються як санкції до слухачів і віднімають певну кількість балів від загального рейтингу);

– оновлення змісту та технології системи розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ, яка містіть мотиваційну, змістову, процесуальну складові. Така система навчання передбачає не тільки застосування творчого підходу з боку слухачів, а й, передусім, викладачів. Тому важливою є змістова складова системи розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ в ІППО, що ґрунтується на кредитно-модульній основі, у якій розкрито пріоритетні принципи, наукові підходи, мету й завдання, що суттєво впливає на зміст і технологію розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ, а також на визначення напрямів їхньої самоосвіти. Від неї залежить суть змістової, процесуальної складових розробленої нами системи, а також форма й навчальний модульний план розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ, інноваційної компетентності в ОІППО, зокрема й на кредитно-модульних засадах.

Розвиток у керівників ЗНЗ інноваційної компетентності в КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» здійснюється в очно-дистанційній формі. Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання та призначена для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації окремих осіб або груп слухачів [1]. Кожен модуль у кредитно-модульній системі навчання керівників ЗНЗ складається зі структурних частин, які за змістово-логічною ознакою об'єднують певні теми.

Навчальний план розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ складається з двох частин – варіативної та інваріантної:

– варіативна складова включає в себе гнучкі навчальні курси, спецкурси з інноватики, що враховують регіональні можливості;

– інваріантна – загальну (соціогуманітарну), функціональну (фахову), галузеву частини та індивідуально-творчу роботу.

Загальна частина інваріантної складової навчального плану підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО з проблем розвитку інноваційної компетентності включає розгляд питань із інноваційної освітньої політики держави; інноваційного розвитку ЗНЗ; залучення учасників інноваційного процесу до управління ЗНЗ; законодавчої, нормативно-правової бази інноваційної компетентності керівників ЗНЗ [7; 8].

Функціональна частина включає розгляд питань стосовно змісту інноваційної компетентності керівників ЗНЗ, моніторингу управління якістю освіти в інноваційному закладі освіти, мотиваційного управління персоналом, управління системою розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ.

Галузева частина включає розгляд питань про новітні досягнення інноваційної діяльності як умови підвищення рівнів розвитку інноваційної компетентності в керівників ЗНЗ, залучення додаткових ресурсів для її здійснення; підтримку безперервних зовнішніх і внутрішніх комунікацій, розробку індивідуальних творчих інноваційних проектів. Розвиток у керівників ЗНЗ інноваційної компетентності на основі кредитно-трансферної системи може здійснюватися також за очною, очно-зачною, пролонгованою, індивідуальною формами навчання:

– навчання за очною (денною) формою здійснюється з відривом від виробництва на базі Академії;

– заочна форма навчання організовується для тієї категорії керівників ЗНЗ, які з поважних причин не можуть на тривалий термін виїхати з місця проживання на стаціонарне навчання;

– очно-заочне навчання – форма організації навчального процесу, яка базується на застосуванні традиційних та інноваційних форм навчання, передових освітніх технологій, навчально-методичному забезпеченні самостійної роботи керівників ЗНЗ у поєднанні очного та заочного навчання;

– очно-дистанційне підвищення кваліфікації – одна із форм дистанційного навчання, основою якого є керована самостійна робота керівників ЗНЗ, у якій широко застосовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології та поєднуються очне та дистанційне навчання;

– в умовах пролонгованого навчання здійснюється розвиток інноваційної компетентності шляхом підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності за рахунок різних проектів та програм до міжатестаційного періоду. Система забезпечення якості пролонгованого навчання має включати створення

мережі міжнародних контактів і міжнародного співробітництва; залучення членів національних та європейських асоціацій, працівників відповідних професій і спеціальностей [10; 11].

Така система навчання сприятиме мобільності розвитку в керівників ЗНЗ інноваційної компетентності за особистим індивідуальним планом. З цією метою ми проаналізували п'ятирічний цикл їхнього навчання.

Знаючи повний цикл навчальних годин, відведених керівникові ЗНЗ для підвищення кваліфікації, він може самостійно скласти свій індивідуальний план професійного зростання на 5 років, узгодити його з керівництвом районного управління освіти та обласного ІППО й виконувати в будь-якій, зручній для нього, формі навчання. Для контролю та звіту керівникам ЗНЗ пропонується залікова книжка, у якій робляться відповідні позначки стосовно вибраних видів діяльності в годинах та кредитах.

Таким чином, ми дійшли висновку, що організація навчання щодо розвитку в керівників ЗНЗ інноваційної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти на основі кредитно-трансферної системи забезпечує мотивацію (інтерес, мотив); зміст (знання, уміння); досвід (професійні якості керівника ЗНЗ, досвід управління ЗНЗ) управлінської інноваційної діяльності, які покращують результативність роботи закладу освіти та забезпечують сучасні підходи до розвитку інноваційної компетентності керівників ЗНЗ. Сучасні соціально-економічні умови призвели до кардинальних змін у професійній підготовці фахівців. Однією з основних трансформацій став відхід від традиційних підходів та перехід до компетентнісних засад у професійній освіті. Остання знаходиться в стані пошуку принципово нової методології організації змістової та процесуальної сторін навчальної діяльності. На тлі цього створюється інноваційна модель освіти, що орієнтується на суб'єктну активність як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, через сформованість відповідних компетентностей.

Література

1. Василенко Н.В. Інноваційний потенціал школи: створення, прийняття та реалізація нововведень : трактат / Н. В. Василенко. – Вінниця: ВО УПОПП, 2010. – С. 105
2. Василенко Н.В. Система підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти / Н.В. Василенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблема // Зб. наук. праць. – Випуск 14 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – С. 195-199.
3. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л.М. Ващенко. – К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
4. Гриневич Л.М. Нова українська школа / Л.М. Гриневич. – Ел.доступ: http://vefire.ru/news/PershiyNacionalniy Ministr osviti i nauki Liliya Grinevich rozkazalaya koyubudenovaukrainskashkolapislya2018roku/
5. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 338 с.
6. Закон України про вищу освіту від 1.07.2014 року № 1556-VII. – Ел.доступ.: http://kntu.net.ua/index.php/rus/Struktura/Podrazdeleniya/Navchal-nij-viddil/Normativna-baza/Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvitu-vid-1.07.2014-roku-1556-VII.
7. Зязюн І.А. Філософія неперервної освіти / І.А. Зязюн // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми : Матеріали між. наук.-практ. конф.: У 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 1. – С. 13.
8. Клокар Н.І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика : наук. -метод. посібник / Н.І. Клокар. – К. : Міленіум, 2004. – 218 с.
9. Коломінський Н.Л. Директор школи як менеджер освіти: (індивід. та особисті властивості) / Н. Л. Коломінський // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1. – С. 108–116.
10. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В.Г. Кремень– К. : Грамота, 2003.
11. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна освіта: теорія і практика: Наук.-метод.журн. – 2001. – Вип. 1. – С.105-110.

References

1. Vasylenko N.V. Innovacijnyj potencial shkoly: stvorennya, pryjnyattya ta realizaciya novovveden` : traktat / N. V. Vasylenko. – Vinnycya: VO UPOPP, 2010. – S. 105
2. Vasylenko N.V. Systema pidgotovky kerivnykiv zagal`noosvitnix navchal`nyx zakladiv do innovacijnoyi diyal`nosti v instytuti pislyadyplomnoyi pedagogichnoyi osvity / N.V. Vasylenko // Suchasni informacijni texnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problema // Zb. nauk. pracz. – Vypusk 14 / Redkol.: I.A. Zyazyun (golova) ta in. – Ky`yiv – Vinnycya: DOV «Vinnycya», 2007. – S. 195-199.
3. Vashhenko L.M. Upravlinnya innovacijnymy procesamy v zagalnij serednij osviti regionu : monografiya / L.M. Vashhenko. – K. : Vydavnyche ob'yednannya «Tyrazh», 2005. – 380 s.
4. Grynevych L.M. Nova ukrayins`ka shkola / L.M. Grynevych. – El.dostup: http://vefire.ru/news/PershiyNacionalniy Ministr osviti i nauki Liliya Grinevich rozkazalaya koyubudenovaukrainskashkolapislya2018roku/
5. Danylenko L.I. Upravlinnya innovacijnoyu diyal`nistyu v zagal`noosvitnix navchal`nyx zakladax : monografiya / L.I. Danylenko. – K. : Milenium, 2004. – 338 s.
6. Zakon Ukrayiny pro vyshhu osvitu vid 1.07.2014 roku № 1556-VII. – El.dostup.: http://kntu.net.ua/index.php/rus/Struktura/Podrazdeleniya/Navchal-nij-viddil/Normativna-baza/Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvitu-vid-1.07.2014-roku-1556-VII.

7. Zyazyun I.A. Filosofiya neperervnoyi osvity / I.A. Zyazyun // Systema neperervnoyi osvity: zdobutky, poshuky, problemy: Materialy mizh. nauk.-prakt. konf.: U 6 kn. – Chernivci: My`tecz, 1996. – Kn. 1. – S. 13.
8. Klokar N.I. Upravlinnya oblasny`m insty`tutom pislyady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity`: teoriya i prakty`ka : nauk. - metod. posibnyk / N.I. Klokar. – K. : Milenium, 2004. – 218 s.
9. Kolomins`kyj N.L. Dyrektor shkoly yak menedzher osvity: (indyvid. ta osobysti vlastyvosti) / N. L. Kolomins`kyj // Dyrektor shkoly, liceyu, gimnaziyi. – 2002. – № 1. – S. 108–116.
10. Kremen` V.G. Osvita i nauka Ukrayiny: shlyaxy modernizaciyi / V.G. Kremen`– K. : Gramota, 2003.
11. Nychkalo N.G. Neperervna profesijna osvita yak filosofs`ka ta pedagogichna kategoriya / N. G. Nychkalo // Neperervna osvita: teoriya i praktyka: Nauk.-metod.zhurn. – 2001. – Vy`p. 1. – S.105-110

УДК 378.14

НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ШКОЛА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко

У статті розкривається зміст та особливості діяльності наукової лабораторії педагогічної майстерності як школи формування професійної компетентності педагога. Загострюється увага на недооцінюванні ролі навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» у формуванні особистості педагога в сучасних умовах. Сформульовані мета, основні завдання, орієнтовні напрямки (організаційний, діагностичний, інформаційний, креативний), алгоритм діяльності лабораторії. Особлива увага акцентується на шляхах формування педагогічної майстерності та поширенні досвіду науково-освітньої діяльності лабораторії: виступи перед педагогічними працівниками, висвітленняв публікаціях та засобахмасової інформації, практична демонстрація, консультування, проведення наукових конференцій, семінарів-практикумів, науково-практичних семінарів тощо. В змісті статті знайшли своє відображення авторські проекти викладачів кафедри, пов'язані з формуванням педагогічної майстерності, зокрема авторський проект конкурсу педагогічної майстерності.

Ключові слова: *Лабораторія педагогічної майстерності, шляхи популяризації діяльності лабораторії, авторські проекти, індивідуальні творчі проекти, конкурс педагогічної майстерності.*

НАУЧНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВИСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ШКОЛА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В. В. Каплинский, Н. И. Лазаренко

В статье раскрывается содержание и особенности деятельности лаборатории педагогического мастерства как школы формирования профессиональной компетентности педагога. Обостряется внимание на недооценке роли учебной дисциплины «Основы педагогического мастерства» в формировании личности педагога в современных условиях. Сформулированы цель, основные задачи, ориентировочные направления (организационный, диагностический, информационный, креативный), алгоритм деятельности лаборатории. Особое внимание акцентируется на путях формирования педагогического мастерства и распространении опыта научно-образовательной деятельности лаборатории: выступления перед педагогическими работниками, освещение в публикациях и средствах массовой информации, практическая демонстрация, консультирование, проведение научных конференций, семинаров-практикумов, научно-практических семинаров. В содержании статьи нашли свое отражение авторские проекты преподавателей кафедры, связанные с формированием педагогического мастерства, в частности авторский проект конкурса педагогического мастерства.

Ключевые слова: *Лаборатория педагогического мастерства, пути популяризации деятельности лаборатории, авторские проекты, индивидуальные творческие проекты, конкурс педагогического мастерства.*

SCIENCE LAB PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SCHOOL FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

V.Kaplins'kyi, N.Lazarenko

The article reveals the contents and features of scientific laboratory school teacher skills as formation of professional competence of the teacher. Exacerbated attention to the underestimation of the role of discipline «Basics of pedagogical skills» in shaping the personality of the teacher in the modern world. The objective, main tasks, rough areas (organizational, diagnostic, information, creative), the algorithm of the laboratory. Particular attention is paid to the ways of forming pedagogical skills and the wider scientific and educational activities of the laboratory: teaching speech to employees, coverage

© В. В.Каплінський, Н. І.Лазаренко

of publications and media, practical demonstration, consultation, scientific conferences, workshops, scientific seminars. In content articles reflected the author projects of the department related to the formation of pedagogical skills, including architectural design competition pedagogical skills.

Key words: *Laboratory teacher skills, ways of popularization of laboratory, author projects, individual creative projects, pedagogical skills competition.*

Ерудований, з високим рівнем розвитку критичного мислення, готовий до дослідницької діяльності, здатний самоактуалізуватися в педагогічній діяльності, набувати особистісного авторитету й статусу – саме такий викладач потрібен сучасній вищій школі і саме такий вчитель потрібен сучасній загальноосвітній школі. Головна умова становлення такого педагога – оволодіння базовими компетентностями в процесі загальнопедагогічної підготовки. Процес формування компетентності не буде завершеним, якщо педагог не вийде на належний рівень професійної майстерності. Досягти такого рівня неможливо, обмежуючись лише вивченням теоретичного курсу педагогіки і недооцінюючи ролі важливої дисципліни «Основи педагогічної майстерності», яка завершує вивчення дисциплін педагогічного циклу і за своєю специфікою орієнтована на завершальну фазу становлення педагога-майстра, а не лише виконавця.

Зміст курсу «Основи педагогічної майстерності» при відповідному комунікативному забезпеченні створює сприятливі умови для моделювання педагогічного процесу в стінах ВНЗ шляхом проведення фрагментів уроків та виховних заходів, розв'язування реальних або штучно змодельованих проблемних педагогічних ситуацій; створює умови для розвитку педагогічного мислення, уяви та уваги, професійних здібностей та формування найцінніших особистісних якостей майбутнього вчителя. І не лише в цьому особливість і цінність цієї дисципліни. Вона серед інших дисциплін педагогічного циклу в найбільшій мірі забезпечує становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності, особливо при застосуванні технологій особистісно орієнтованого навчання та ІКТ.

Особлива тематика занять з основ педагогічної майстерності дозволяє студентам розвивати інструментальну сферу особистості, накопичувати цікавий пізнавальний матеріал, формувати власні бази даних, що в сукупності забезпечує інформаційну підтримку майбутнього вчителя та сприяє його особистісному становленню. На превелику жаль, години на її вивчення з кожним роком скорочуються або переходять на спеціальні кафедри, викладачі яких зміст основ педагогічної майстерності, як правило, замінюють змістом методик викладання окремих дисциплін, формуючи лише вчителя-предметника і не беручи до уваги того, що так званий «чистий спеціаліст» – це завжди людина дещо обмежена. Займаючи таку позицію, ми обмежуємо професійний розвиток майбутнього фахівця, оскільки справжній спеціаліст – той, який виходить за рамки своїх спеціальних дисциплін, постійно розширюючи коло власних компетентностей.

Спираючись на багаторічний досвід школи педагогічної майстерності академіка І.А.Зязюна, продовжений і розвинутий його послідовниками М.В.Гриньовою, О.А.Лавріненком, Н.М.Тарасевич та ін., представляємо власний досвід організації роботи в рамках діяльності наукової лабораторії педагогічної майстерності, яка є структурним підрозділом Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, очолюваного дійсним членом НАПН України, професором Р. С. Гуревичем. Діяльність лабораторії здійснюється на основі укладених угод про науково-методичну співпрацю між кафедрою педагогіки ВДПУ та відділом змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, а також кафедрою педагогіки і освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лабораторія здійснює дослідно-експериментальну роботу з реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя та викладача, досліджує проблеми педагогічної майстерності викладача вищої школи та шляхи її формування, працює над створенням та реалізацією творчих науково-методичних проектів.

Метою створення лабораторії є залучення викладачів і студентської молоді до діяльності, спрямованої на формування загальнопедагогічної компетентності, вдосконалення професійно-педагогічної майстерності, розвитку творчих здібностей та критичного мислення, забезпечення креативного підходу до виконання своїх професійних обов'язків.

Основними завданнями лабораторії є: поглиблене вивчення досягнень сучасної науки з проблем педагогічної майстерності та впровадження їх у практику; врахування рекомендацій педагогічної науки щодо розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи, їх апробація, внесення коректив та пошук оптимальних шляхів реалізації; застосування результатів наукових досліджень з формування педагогічної майстерності та розробка рекомендацій щодо їх реалізації на практиці; вивчення, узагальнення та впровадження перспективного педагогічного досвіду з розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи; застосування сучасних творчих методів і прийомів навчання, педагогічної інноватики та сприяння вдосконаленню навчально-виховного процесу; моделювання та апробація індивідуальних творчих дидактичних та виховних проектів, спрямованих на підвищення рівня педагогічної майстерності; проведення щорічних конкурсів професійної майстерності педагога; сприяння творчій

самореалізації особистості педагогів у процесі професійної діяльності; залучення магістрів до написання курсових та дипломних робіт з проблем педагогічної майстерності викладача вищої школи; моніторинг ефективності використання освітніх творчих проектів у навчально-виховному процесі; публікація наукових статей, монографічних досліджень та створення навчально-методичних посібників з проблем удосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи; створення картотеки науково-методичних джерел з основ педагогічної майстерності педагога.

Основними напрямами діяльності лабораторії є організаційний (забезпечує створення творчої групи із залученням до її роботи кращих викладачів, які впроваджують у навчально-виховний процес нові технології навчання та виховання, аспірантів та магістрів), діагностичний (передбачає експертну оцінку індивідуальних творчих проектів, спрямованих на підвищення рівня професійно-педагогічної майстерності, ефективних технологій навчання, виховання), інформаційний (сприяє узагальненню інформації про результати діяльності лабораторії, підготовці узагальнюючих матеріалів до опублікування та забезпечує ознайомлення з ними педагогічної громадськості), креативний (полягає у забезпеченні розвитку творчого потенціалу викладачів, пошуку ефективних шляхів підвищення рівня їх професійної майстерності та самореалізації).

Лабораторія здійснює свою діяльність за наступним алгоритмом.

1.Вивчення і узагальнення сучасної науково-педагогічної літератури та практичного досвіду з проблем формування педагогічної майстерності викладача вищої школи. 2. Розробка творчих проектів, моделей, схем, рекомендацій з використанням досягнень науки. 3. Створення та апробація перспективного педагогічного досвіду з розвитку педагогічної майстерності. Підготовка практичних порад для викладачів та студентів. 4. Поширення досвіду: виступи перед педагогічними працівниками, висвітлення в публікаціях та засобах масової інформації, практична демонстрація, консультування, проведення наукових конференцій, семінарів-практикумів, науково-практичних семінарів тощо.

Наукову лабораторію формують два сектори: 1) дидактична складова, мета діяльності якої полягає в розробці та впровадженні в навчальний процес активних методів навчання, спрямованих на формування педагогічної майстерності викладача вищої школи та реалізації його творчого потенціалу. 2) реалізація виховного потенціалу професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Мета діяльності – вивчення і використання новітніх виховних технологій, їх упровадження в навчально-виховний процес вищої та середньої школи. Кожен сектор має закріплений склад співробітників (професорів і доцентів, які забезпечують викладання навчальних дисциплін, пов’язаних з педагогічною майстерністю майбутнього вчителя та викладача вищого навчального закладу)

Лабораторія педагогічної майстерності діє в сучасній аудиторії, яка оснащена необхідними технічними засобами. В ній зберігаються електронні носії інформації про конкурси педагогічної майстерності, їх історію; диски з відкритими заняттями, які демонструють педагогічну майстерність у процесі викладання педагогічних дисциплін; індивідуальні творчі проекти, підготовлені учасниками конкурсів педмайстерності. Є всі можливості якісно демонструвати на широкому екрані матеріали з електронних носіїв. Лабораторія активно популяризує результати своєї роботи. По-перше, шляхом виступів викладачів, що входять до її складу на наукових та науково-практичних конференціях, зокрема на Міжнародній науково-практичній конференції «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу, що відбулась в Житомирському державному університеті імені І.Франка 17-18 листопада 2016 р. На пленарному засіданні конференції було висвітлено результати роботи лабораторії, продемонстровано відеоматеріали з досвіду проведення конкурсів педмайстерності у ВДПУ. У виданих за результатами роботи конференції збірнику наукових праць та в окремому розділі колективної монографії за темою конференції знайшли своє відображення наукові здобутки членів наукової лабораторії та авторська модель конкурсу педагогічної майстерності ВДПУ імені Михайла Коцюбинського**.** По-друге, результати вивчення досягнень та рекомендацій сучасної педагогічної науки щодо розвитку професійної майстерності викладача вищої школи, впровадження їх у практику знаходять широке висвітлення в наукових публікаціях, присвячених цій актуальній проблемі: наукових статтях у фахових вітчизняних та зарубіжних виданнях, навчальних та навчально-методичних посібниках з проблем удосконалення педагогічної майстерності педагога, монографічних дослідженнях. Так, окремий розділ колективної наукової монографії: «Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи» (кер. О. В. Акімова, В. В. Каплінський) присвячений авторській моделі конкурсу педагогічної майстерності керівника лабораторії. В авторській монографії «Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування», в одному із розділів якої описано практичні аспекти формування педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. В листопаді 2016 року результати роботи лабораторії висвітлено в окремому розділі «Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя» колективної монографії, підготовленої науковцями України за редакцією дійсного члена академії педагогічних наук

України О.А.Дубасенюк. Члени наукової лабораторії, беруть участь у виконанні держбюджетного замовлення за темою «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти», описуючи результати роботи лабораторії у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях. По-третє, шляхом розміщення на сайтах кафедри, інституту та університету педагогічних інновацій, пов'язаних з формуванням педагогічної майстерності, відеофрагментів конкурсів педмайстерності, індивідуальних спільних творчих проектів учасників конкурсів та викладачів, рекламної продукції учасників конкурсу тощо.

В рамках діяльності лабораторії було проведено Міжвузівську науково-практичну конференцію «Удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів»,на якій викладачі кафедри педагогіки та професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського спільно з викладачами педагогічних дисциплін Уманського державного педагогічного інституту імені П.Тичини поділились досвідом пошуку шляхів удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи у викладанні дисциплін педагогічного циклу. Доцент В.М. Галузяк ознайомив з новими підходами щодо змістового наповнення навчальної дисципліни «Педагогіка»; доц. Хамська Н.Б. запропонувала шляхи подолання стереотипного підходу до проведення різних видів практики; керівником лабораторії було проведено майстер-клас з розв`язання педагогічних ситуацій «Реалізація виховного потенціалу педагогічних ситуацій». Продовженням науково-практичної конференції у Вінниці стало проведення спільного засідання кафедри педагогіки і освітнього менеджменту УДПУ та кафедри педагогіки ВДПУ. Викладачами двох кафедр проведено три майстер-класи, де було продемонстровано майстерність використання ІКТ у процесі викладання педагогічних дисциплін: 1) майстер-клас доцента Стеценко Н.М. «ІКТ у вивченні педагогічних дисциплін»; майстер-клас доцентів Роєнко Л.М. та Бойченко В.В. «Інтерактивне вивчення педагогічних дисциплін у контексті розвитку критичного мислення студентів» та майстер-клас Каплінського В.В. «Технологія розв'язування педагогічних задач з використанням ІКТ».

Плідні результати лабораторії найбільш яскраво проявляються під час проведення щорічних конкурсів педагогічної майстерності, які спочатку відбуваються в академічних групах, потім на факультетах. Завершальний загальноуніверситетський конкурс представляє кращих із кращих і стає яскравим педагогічним дійством, а насправді школою педагогічної майстерності, оскільки в процесі його проведення переможці демонструють досить високий її рівень. Конкурсні завдання охоплюють базові педагогічні компетентності майбутнього вчителя, що відображають головні аспекти його професійної діяльності: організація навчального процесу, майстерність виховного впливу, володіння усним словом, уміння розв'язати проблемну педагогічну ситуацію, майстерність володіння собою. Кожному з цих напрямів діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до виконання яких залучається кожен студент, оскільки міні-конкурси педагогічної майстерності спочатку проводяться в академічних групах.

Головна вимога конкурсу – відсутність елементів шоу. Лише учасник, лише його слово, знання, ерудиція, його почуття, переживання, його думка та фантазія. Саме ця вимога ставиться в основу визначення критеріїв оцінювання конкурсу членами журі, до якого входять члени лабораторії педагогічної майстерності, викладачі кафедри, які читають курс «Основи педагогічної майстерності», вчителі-предметники, студенти-переможці минулорічних конкурсів.

Оскільки професійна діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, що здебільшого виникають непередбачено, одне з обов`язкових конкурсних завдань виявляє майстерність педагога орієнтуватись у складній педагогічній ситуації. Це найскладніше творче завдання, оскільки необхідно діяти миттєво. Ситуація демонструється на екрані й зупиняється на проблемі, яку миттєво потрібно розв'язати, а точніше запропонувати оптимальний варіант продовження ситуації, змоделювати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя (не *що* потрібно далі робити, а *як* діяти, щоб забезпечити успіх).

Виконуючи конкурсне завдання з театральної педагогіки, студенти демонструють техніку усного мовлення, інтонаційну виразність та театральні здібності шляхом відтворення поетичних текстів з українського національного фольклору (скоромовок, лічилок, дитячих забавлянок, дражнилок, українських жартівливих пісень). Тексти відбираються цікаві та веселі, що створює в залі під час їх читання з різними інтонаціями піднесену емоційну атмосферу.

Конкурс реклам «Моя професія» розкриває вміння зорієнтувати майбутніх абітурієнтів на вибір професії педагога, переконати слухача та глядача шляхом розкриття привабливих сторін цієї професії, актуалізувати її серед інших професій. Учасник працює як над відбором цікавого змісту, звертаючись до фактів з життя знаменитих педагогів, поезії, різноманітних педагогічних ситуацій, відеофрагментів про діяльність педагога, так і над композиційним оформленням, що має неабияке значення. При цьому більша частина рекламної інформації має свою післядію і успішно використовується в рекламних цілях.

Основне конкурсне завдання – проведення фрагменту уроку або виховного заходу. При підготовці до фрагменту виховного заходу особлива увага учасників акцентується на тому, що він повинен виховувати, а

не розважати і в жодному разі не перетворюватись на шоу. Під час його проведення має проявлятись майстерність саме виховного впливу, тобто впливу на емоційну сферу особистості. Його завдання: спонукати до роздумів про моральні цінності, сенс життя; викликати потребу в самовихованні; дати поштовх до позитивних змін у структурі особистості, до боротьби зі своїми недоліками. При проведенні фрагменту уроку акцентується увага на реалізації певної дидактичної ідеї, яка має бути представлена й розвинута в процесі мікровикладання. Основний акцент робиться на забезпеченні зустрічної активності учнів, зокрема студентів аудиторії, для яких проводиться фрагмент уроку.

Запропонований підхід до проведення загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує формування високого рівня професійної майстерності в основних її напрямках: майстерності усного мовлення, майстерності спілкування, майстерності проведення уроку та виховного заходу, майстерності володіння собою, а також майстерності розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Щороку конкурс переростає у свято педагогічної майстерності, на якому демонструються педагогічні таланти все нових і нових молодих майстрів педагогічної справи, основи успіху яких закладаються на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності». Про ефективність такого підходу до формування педагогічної майстерності свідчать високі успіхи студентів-переможців на Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки.

В рамках діяльності лабораторії відзнято і змонтовано чотири відеофільми, зміст яких відображає найяскравіші епізоди конкурсів педагогічної майстерності останніх років. Один з фільмів присвячено історії конкурсів університету»Миттєвості конкурсів педагогічної майстерності», в якому в хронологічній послідовності подаються найцікавіші фрагменти змагань різних років, починаючи з 1998 року і закінчуючи 2016 роком. Матеріли фільмів активно використовуються на лекціях, практичних і лабораторних заняттях з основ педагогічної майстерності та інших дисциплін педагогічного циклу.

Обов'язковим компонентом педагогічної діяльності викладача вищої школи є творчість. А в контексті діяльності наукової лабораторії педагогічної майстерності – спільна творчість (співтворчість) викладача і студентів. Саме тому одне з найважливіших завдань лабораторії – моделювання і апробація індивідуальних творчих дидактичних та виховних проектів, які готуються майбутніми фахівцями під керівництвом викладачів кафедри, сприяючи творчій самореалізації особистості як викладача, так і майбутніх педагогів у процесі професійної діяльності. Такі проекти мотивують студентів, розвивають творчі здібності та педагогічне мислення, включають в активний самостійний пошук, допомагають вникнути й краще зрозуміти теорію та гармонійно пов`язати її з практикою.

Так, з індивідуальним творчим проектом «Секрети виховання А.С.Макаренка» один з переможців конкурсу педагогічної майстерності, студент факультету фізичного виховання і спорту Олександр Рудий двічі виступав у Вінницькій виправній колонії: перший раз перед засудженими, другий – перед керівним складом виправних колоній м. Вінниці та Вінницької області. В основу індивідуального творчого проекту, підготовленого і професійно озвученого студентом факультету фізичного виховання і спорту Олександром Якимчуком «Чим вимірюється ефективність виховного заходу?» покладено прийом контрасту: як доцільно і як недоцільно проводити виховні заходи. Досить сильний вплив на емоційну сферу студентів мають індивідуальні творчі проекти переможців конкурсів педагогічної майстерності останніх років Вадима Адамчука «Вибухова сила одного педагогічного прийому», Олександра Ярошенка «Кольори патріотизму», Миколи Басістого «Як протистояти конформності».

Доцент Волошина О.В., яка входить до складу дидактичної секції лабораторії, в своїй роботі використовує авторську проектну технологію «Театр педагогічної майстерності». Цим дійством закінчується вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» на факультеті філології та журналістики. В заході задіяні майже всі студенти 4 курсу. Кожна підгрупа готовить окрему тему навчальної дисципліни у формі гри і знає лише свою тему підготовки. Це вносить елементи інтриги і несподіваності в презентації підготовлених групами театрально-педагогічних проектів. Усі виступи об'єднані спільною тематикою. Окрема група пише «канву» для всіх інших учасників. Показ проходить у формі телевізійної передачі «Все буде добре», проекту «Вчитель ТВ», гри «Швидка педагогічна допомога».

Членами лабораторії систематично проводяться відкриті та показові заняття із застосуванням авторських методик навчання. Авторський підхід до формування педагогічної майстерності педагога виробила член виховного сектору лабораторії доц.. Хамська Н. Б. Нею розроблено цикл занять, спрямованих на реалізацію освітньо-виховних функцій педагогічного процесу, зокрема, «Комунікативне забезпечення навчально-виховної діяльності», «Техніка саморегуляції внутрішнього стану особистості майбутнього вчителя», «Майстерність учителя на уроці», «Професійний імідж майбутнього вчителя» тощо. Так, під час вивчення теми «Культура зовнішнього вигляду вчителя» студенти моделюють різні варіанти педагогічно доцільної самопрезентації; під час опрацювання теми «Основи мімічної та пантомімічної виразності» демонструють відеокадри з різним емоційним станом, фрагменти відеозаписів фільму «Теорія брехні» з метою визначення психічного стану людини на підставі аналізу її зовнішнього вигляду; до теми

«Техніка та культура мовлення» добираються й обговорюються відеофрагменти публічних виступів майстрів усного слова; тема «Майстерність вчителя в керуванні внутрішнім самопочуттям» супроводжується комп'ютерними презентаціями регуляції внутрішнього стану майбутнього вчителя засобами музики, природи, різних видів мистецтва, художньої літератури тощо.

Заняття з педагогічної майстерності мають найбільший потенціал і ресурс і для застосування проблемного навчання, спрямованого на розвиток пізнавальних інтересів, який успішно реалізується в процесі їх проведення.

Магістри спеціальності 011 «Науки про освіту» в рамках діяльності лабораторії активно залучаються до спільних з викладачами кафедри педагогіки і професійної освіти наукових досліджень, серед яких – дослідження з проблем формування особистості викладача вищої школи, розвитку педагогічної майстерності, використання активних методів та мультимедійних засобів навчання. Результатами такої співпраці є: а) спільні зі студентами магістратури посібники («Конфліктологія в схемах та картинках», підготовлений магістрами під керівництвом доц. Холковської І.Л.); б) кожен викладач кафедри, що входить до складу лабораторії педагогічної майстерності, підготував спільні з магістрами наукові статті, зокрема у міжнародних виданнях. Доцент Холковська І.Л., яка входить до складу сектору лабораторії «Реалізація виховного потенціалу професійної діяльності викладача вищого навчального закладу», активно практикує зі студентами проведення самостійних мікродосліджень на актуальну тематику під час педагогічної практики. Майбутні вчителі проводять збір інформації та узагальнюють передовий педагогічний досвід. Результати студентських мікродосліджень презентуються під час звітних конференцій.

Проблеми формування професійної майстерності педагога знаходять своє широке відображення і у тематиці дипломних та курсових робіт, науковими керівниками яких є члени лабораторії.

Найближчі плани наукової лабораторії педагогічної майстерності полягають в активізації роботи з популяризації здобутків її діяльності в зарубіжних виданнях та в проведенні міжнародної науково-практичної конференції магістрів з проблем формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя та викладача вищого навчального закладу.

Література

1. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібн. Для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І. А. Зязун, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу,1997. – 302с.
2. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя / В. В. Каплінський // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во «Рута»,2016р. – С. 300- 315
3. Лавріненко О. А. Феномен «краси педагогічної дії» у науковій спадщині Івана Зязюна(1938-2014) / О. А. Лавріненко // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во «Рута»,2016р. – С. 59-67.

References

1. Zyazyun I. A. Krasa pedahohichnoyi diyi : Navchal'nyy posibn. Dlya vchyteliv, aspirantiv, studentiv serednikh ta vyshchykh navchal'nykh zakladiv / I. A. Zyazun, H. M. Sahach. – K. : Ukrayins'ko-fins'kyy instytut menedzhmentu i biznesu,1997. – 302s.
2. Kaplins'kyy V. V. Formuvannya metodychnoyi kompetentnosti ta pedahohichnoyi maysternosti maybutn'oho vchytelya / V. V. Kaplins'kyy // Teoriya i praktyka profesiynoyi maysternosti v umovakht silozhyttyevoho navchannya: Monohrafiya / Zared. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta»,2016r. – S. 300- 315
3. Lavrinenko O. A. Fenomen «krasy pedahohichnoyi diyi» u naukoviy spadshchyni Ivana Zyazyuna (1938-2014) / O. A. Lavrinenko // Teoriya i praktyka profesiynoyi maysternosti v umovakh tsilozhyttyevoho navchannya: Monohrafiya / Zared. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta»,2016r. – S. 59-67.

УДК 378.159

ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Ю.О. Корсун

У статті розглядається поняття педагогічної моделі та описуються особливості процесу педагогічного моделювання. Зазначено, що процес моделювання є дієвим способом розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців під час професійної підготовки. Проведений порівняльний аналіз сучасних моделей розвитку професійної самосвідомості. Розглянуті складові педагогічної моделі формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Зазначені основні завдання, етапи, принципи та методологічні підходи до розвитку професійної самосвідомості.

© Ю.О.Корсун

Ключові слова: *педагогічна модель, процес моделювання, професійна самосвідомість, майбутні фахівці, фахова підготовка, методологічні підходи.*

ОБЩИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ю.О. Корсун

В статье рассматривается понятие педагогической модели и описываются особенности процесса педагогического моделирования. Определено, что процесс моделирования является действенным способом развития профессионального самосознания будущих специалистов во время профессиональной подготовки. Проведён сравнительный анализ современных моделей развития профессионального самосознания. Описаны основные составляющие педагогической модели формирования и развития профессионального самосознания будущих инженеров. Определены базовые задания, этапы, принципы и методологические подходы к развитию профессионального самосознания.

Ключевые слова: *педагогическая модель, педагогическое моделирование, профессиональное самосознание, будущие специалисты, профессиональная подготовка, методологические подходы.*

GENERAL ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL MODELS OF THE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

I. Korsun

The article deals with the phenomenon of pedagogical model and the peculiarities of pedagogical modeling. It is proved in the article that pedagogical modeling is an effective way of formation and developing of professional self-consciousness of future specialists during the period of professional preparation. Different views to modern pedagogical models of the formation and development of future specialists' self-consciousness are highlighted. The basic aspects of the pedagogical model of future engineers' professional self-consciousness are described. The main tasks, stages, principles and methodological approaches to the formation of future engineers' self-consciousness are determined.

Key words: *pedagogical model, pedagogical modeling, professional self-consciousness, future specialists, professional preparation, methodological approaches.*

Модель професійної діяльності повинна бути орієнтиром фахової підготовки, а її зміст має відповідати завданням формування таких професійних та особистісно значущих якостей сучасного фахівця, як інтерес до професійної діяльності; усвідомленість власних професійних дій; прагнення до самовдосконалення у професійній сфері, володіння рефлексією; готовність до сприйняття та використання інноваційних технологій [2].Тому дослідно-експериментальна робота, спрямована на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців інженерного профілю, має здійснюватися систематично й передбачати послідовне проходження певних етапів, на кожному з яких реалізуються відповідні завдання й застосовуються адекватні їм форми й методи навчально-виховної взаємодії студентів і викладачів.

Ознайомлення з працями вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє стверджувати, що застосування моделювання в педагогіці є невід'ємною складовою процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливості процесу моделювання в освіті та сутність поняття педагогічної моделі розглядали В. Биков, Є. Лодатко, А. Єріна, В. Міхєєв, М. Якібчук. В. Штоффом проаналізовано гносеологічні аспекти моделювання, визначено сутнісні характеристики моделі. Для розуміння особливостей формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів значущими є праці дослідників, присвячені моделюванню в конкретній професійній сфері. Проблеми фахової підготовки майбутніх інженерів висвітлені в працях Н. Борейка, Я. Булахова, С. Дичковського, С. Ісаєнка, О. Коломієць, М. Лазарєва, О. Лапузіна, В. Олексенко, В. Петрук, О. Попова, М. Прадівлянного, С. Резніка, П. Терзі, М. Фоміна, Л. Щербатюк; питання гуманізації і гуманітаризації інженерної освіти вивчали М. Згуровський, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський; особливості професійної діяльності інженера та його підготовки досліджували С. Артюх, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Ледньов; педагогічні технології підготовки майбутніх фахівців розглянуто в працях таких учених, як П. Воловик, І. Зимняя, О. Падалка, О. Пєхота, С. Сисоєва.

Мета статті: розкрити сутність понять педагогічна модель та моделювання, здійснити порівняльний аналіз підходів різних учених до розробки педагогічної моделі формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців, визначити складові педагогічної моделі розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Слово модель походить від латинського слова «modulus», яке означає міру, зразок. Спочатку модель розуміли як теорію, яка має структурну подобу по відношенню до іншої теорії. З іншого боку, встановлено, що модель є проміжною ланкою, за допомогою якої опосередковується практичне й теоретичне засвоєння об'єкта. Модель використовується при розробці теорії; може вибиратися чи будуватися для пояснення накопичених у науці фактів чи законів; використовується для подальшого розвитку теорії; виступає

проміжною ланкою між теорією і дійсністю; виконує практичну перевірку тих чи інших положень; може також використовуватися для вивчення об'єктів, недосяжних для експериментального оперування. Головними функціями, які виконує модель, можна вважати теоретичну й практичну. Крім того, модель може виконувати дескриптивну, прогностичну та нормативну функції [6].

Врахування науково-педагогічних традицій та досвіду вітчизняної педагогічної практики дозволяє стверджувати, що педагогічна модель може бути представлена у вигляді певної культурної форми, основні семантичні характеристики якої визначаються залежно від атрибутивних властивостей тієї соціокультурної практики, у межах якої здійснюється педагогічна діяльність.

Тісно пов'язаним із поняттям моделі є поняття «моделювання». Це теоретико-пізнавальна процедура, яка проводиться на основі абстрактно-логічного мислення, незалежно від того, йдеться про теоретичне чи емпіричне пізнання. Моделювання в теоретичному плані будується на теорії системного підходу й теорії складних систем. Особливістю процесу моделювання є те, що безпосередньо вивчається не сам об'єкт пізнання, а допоміжна штучна або природна система, що знаходиться в деякому об'єктивному відношенні з об'єктом пізнання, здатна його замінити в певному відношенні, і яка дає в процесі його дослідження інформацію про сам змодельований об'єкт [7]. Моделювання виступає вищою й особливою формою наочності, засобом упорядкування інформації, який дозволяє більш глибоко розкрити сутність явища, що вивчається. Педагогічне моделювання є одним із методів педагогічного дослідження. Як відомо, методи педагогічних досліджень – це способи пізнання педагогічної дійсності [8]. Одним із завдань педагогічного дослідження є встановлення педагогічних закономірностей як фактичних постійних і необхідних зв'язків між реальними феноменами педагогічного процесу [5]. Вважається, що шляхом моделювання процесу професійної підготовки можливо створити оптимальну дидактичну модель, а саме – модель процесу навчання або професійної підготовки.

Представлена у роботі І. Донченко модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів розроблена згідно з положеннями теорії функціональних систем П. Анохіна. Вона складається з цільового блоку, що включає мету й завдання; змістовно-операційного, який містить принципи, умови, етапи, форми й методи розвитку професійної самосвідомості; результативного, складовими якого є критерії та прогнозовані результати [1].

Метою професійної підготовки майбутніх фахівців є цілеспрямований, керований прогрес професійної самосвідомості, що потребує розв'язання таких завдань, як розвиток професійної Я-концепції як системи уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності; удосконалення професійної самоорганізації, що визначає прагнення майбутнього фахівця до постійного професійного саморозвитку, активізація професійно-педагогічної рефлексії як здатності усвідомлювати себе з погляду інших суб'єктів освітнього процесу. Поступове розв'язання кожного із зазначених завдань забезпечує розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Досягнення мети та розв'язання поставлених завдань базується на реалізації загальнодидактичних та специфічних принципів.

Складність процесу розвитку професійної самосвідомості спонукає автора до виокремлення його етапів: мотиваційно-когнітивного, що передбачає цілеспрямоване формування мотивації професійної діяльності та професійного саморозвитку й самовдосконалення; операційного, спрямованого на розвиток професійних умінь і навичок; особистісно-рефлексивного, що забезпечує формування якісного рівня цілісної професійної Я-концепції, здатності до самоорганізації власної професійної діяльності та професійної рефлексивності. Використання моделі ґрунтується на реалізації педагогічних умов, серед яких науковець виокремлює орієнтацію професійної підотовки на усвідомлення сутності професійної самосвідомості; створення ситуації самопроектування власного професійного Я та організацію педагогічної підтримки професійного саморозвитку.

Результативний блок концептуальної моделі розвитку професійної самосвідомості викладачів ВНЗ містить критерії, серед яких позитивна Я-концепція, актуалізована професійна самоорганізація та професійно-педагогічна рефлексивність, а також прогнозовані результати педагогічного впливу[1].

Провідною методологічною засадою побудови моделі розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів, на думку Р. Каламаж, є інтеграція особистісного та діяльнісного підходів, що реалізуються в розгляді особистості майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-професійної діяльності та особистісного й професійного розвитку [3]. На думку автора, професійна Я-концепція майбутніх фахівців є результатом взаємодії інформації, що надходить із внутрішнього, суб'єктивного світу та зовнішнього середовища, репрезентованого насамперед визначеною професією та певною професійною спільнотою. Представлені в запропонованій ученим моделі критерії, показники, рівні та етапи становлення професійної Я-концепції виходять із застосування динамічного підходу до вивчення самосвідомості. Автор вважає, що при виокремленні етапів розвитку варто орієнтуватися, з одного боку, на закономірності, що обумовлені загальними особливостями онтогенезу, а з іншого, – на специфічні, обумовлені особливостями професійної діяльності, і як результат, такі етапи формування професіоналізації у ВНЗ, як адаптаційний,

стабілізаційний та етап самовизначення, на його думку, відповідають етапам розвитку професійної самосвідомості. У побудованій автором моделі розвитку професійної самосвідомості значна увага приділена рівням її розвитку, в основі класифікації яких лежить підхід, за яким стан Я-концепції як системи діагностується не лише рівнем розвитку її структурних складових, але й особливостями взаємозв'язків між ними та взаємопроникненням в особистісно-смислову сферу майбутнього фахівця.

Вивчаючи особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців прикордонної служби, М. Федотова створила модель, що дозволяє досліджувати динаміку процесу індивідуального професійного розвитку. Аналіз, проведений дослідником, засвідчує необхідність цілеспрямованого розвитку особистісно-професійних якостей, більш повного розкриття їхнього творчого й професійного потенціалу, зміни системи мотивації і професійних стандартів. Автор вважає, що досягнення поставленої мети можливе за умов використання моніторингу, який є системою контролю особистісно-професійного розвитку. Вхідний, періодичний та підсумковий контроль складають сутність і зміст моніторингу як методу вивчення динаміки взаємодії внутрішнього змісту особистості із зовнішніми умовами.

Результати авторського дослідження довели, що одним із факторів ефективного розвитку Я-концепції майбутніх фахівців є забезпечення цього багатопланового процесу адекватними методами проектування, дослідження, моделювання й сприяння досягненню взаємної відповідності параметрів особистості майбутніх фахівців і системи професійної діяльності. Дослідник доводить ефективність цілісної системи, що складається з корекційно-розвивальної, діагностично-аналітичної та адаптаційно-формувальної технологій. Важливою складовою системи моніторингу є модель професіоналізму, що відображає своєрідний еталон, орієнтація на який дозволяє розв'язувати такі завдання, як вибір стратегії особистісно-професійного розвитку. Визначальним методологічним принципом такого моніторингу є ставлення до майбутнього фахівця як до індивідуальності, суб'єкта професійного спілкування й професійної діяльності загалом [9].

На нашу думку, модель формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців містить цілі, завдання, зміст, методи та форми взаємодії учасників педагогічного процесу й отримані при цьому результати. Відповідно до розробленої нами моделі ми визначаємо основні її завдання, серед яких: моделювання професійних ситуацій, у яких можлива актуалізація усвідомлення й осмислення майбутніми інженерами особливостей обраної професійної діяльності; сприяння усвідомленню студентами змісту та структури професійної діяльності в галузі інженерії, формування цілісного бачення себе в контексті майбутньої професії; формування в майбутніх інженерів умінь і навичок, необхідних для планування та успішної реалізації професійної кар'єри; формування позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності і орієнтації на особистісно-професійний розвиток.

У нашому дослідженні при побудові моделі формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми спираємося на такі принципи:

1) принцип співпраці, тобто організація спільної діяльності студентів та викладача з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання, для якої характерні взаємодовіра та взаєморозуміння;

2) принцип послідовності й систематичності, який обумовлює системне засвоєння знань та реалізацію цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів;

3) принцип творчої активності й самостійності, який спрямовує творчу діяльність студентів на досягнення та вирішення цілей і завдань, поставлених викладачем, та дозволяє брати активну участь в організації навчального процесу;

4) принцип суб'єктності, який орієнтує студентів на формування свідомого вибору в навчально-професійній діяльності, оцінювання себе як носія професійних знань та усвідомлення власної особистості у системі навчальної взаємодії;

5) принцип мотивації, що передбачає активізацію внутрішнього спонукання студентів до формування професійної самосвідомості;

6) принцип персоніфікації, що акцентує увагу на індивідуальних особливостях кожної особистості та необхідності врахування її інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій;

7) принцип «рівних можливостей», що забезпечує надання однакових можливостей включення студентів у діяльність, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і здібностей;

8) принцип рефлексивної позиції, що націлює на аналіз студентами особливостей своїх дій та реакції інших людей з урахуванням сформованої системи моральних орієнтирів і цінностей;

9) принцип адекватності самооцінки, коли оцінка студентом своїх учинків, дій і себе загалом відповідає оцінкам найближчого оточення;

10) принцип елективності, який означає надання студентам певної свободи вибору мети, змісту, форм, методів, джерел навчання та оцінювання його результатів;

11) принцип контекстності, у відповідності з яким навчання переслідує конкретні, життєво важливі цілі та орієнтує на виконання професійних ролей і вдосконалення особистості, а також будується з

урахуванням професійної та соціальної діяльності студентів.

Педагогічна модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів у нашому дослідженні базується на таких методологічних підходах: рефлексивному, за якого відбувається звернення до власного досвіду, його аналіз, осмислення та критичне оцінювання професійної мети; синергетичному, який виступає основою побудови світоглядної позиції майбутніх фахівців і доводить, що людина перебуває в безперервному пошуку, покликана займатися системним самовдосконаленням; діяльнісному, метою якого є перебудова процесуально-технологічного боку педагогічного процесу таким чином, щоб суб'єкти освітнього середовища оволоділи професійною діяльністю в її цілісному представленні; аксіологічному, що дозволяє розглядати особистісно значущі якості і життєво важливі потреби людини як цінність та орієнтувати суб'єктів освітнього процесу на саморозвиток і самореалізацію; особистісному, основним завданням якого є формування та становлення особистісних властивостей суб'єктів діяльності та розвиток особистісного досвіду; системному, який полягає в тому, що побудова системи починається з визначення й формулювання її кінцевої мети, яка впливає на відбір змісту професійної підготовки, вибір методів і форм освітньої та самоосвітньої діяльності.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців інженерного профілю, здійснюється систематично й передбачає послідовне проходження трьох етапів – діагностично-рефлексивного, розвивально-корекційного й оцінювально-результативного. На кожному з них реалізуються відповідні завдання й застосовуються адекватні їм форми й методи навчання та самонавчання студентів.

Досягнення поставленого за мету високого рівня розвитку професійної самосвідомості забезпечується трьома основними педагогічними умовами: застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії; формування суб'єктно-рефлексивної позиції в процесі професійної підготовки; створення освітньо-виховного середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів.

Відповідно до виокремлених компонентів професійної самосвідомості майбутніх інженерів визначені також критерії оцінювання її розвитку: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний. Кожен критерій конкретизовано у показниках. Показниками інформаційно-пізнавального критерію є уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому, обізнаність з особливостями, функціями й завданнями інженерної професії, знання про власні професійно-ціннісні особистісні якості, знання про напрями реалізації особистої професійної перспективи, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності; показниками мотиваційно-ціннісного критерію є самооцінка, потреба в професійному самовдосконаленні та саморозвитку, мотиви вибору професії та ціннісне ставлення до професії; показниками діяльнісно-практичного критерію є прагнення до професійного самовиховання, зорієнтованість на професійну самоосвіту, самостійність у прийнятті професійних рішень, стабільність професійних намірів та інтенсивність зусиль, спрямованих на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики. Рівнями, які орієнтують у ступенях розвинутості і сформованості професійної самосвідомості, є низький, середній і високий.

Модель цілеспрямованого формування професійної самосвідомості студентів у процесі експериментальної роботи передбачає відбір і використання комплексу методичних прийомів і технологій, спрямованих на розв'язання таких завдань: моделювання професійних ситуацій, у яких можлива актуалізація усвідомлення й осмислення майбутніми інженерами особливостей обраної професійної діяльності; сприяння усвідомленню студентами змісту та структури професійної діяльності в галузі інженерії, формування цілісного бачення себе в контексті майбутньої професії; формування у майбутніх інженерів умінь і навичок, необхідних для планування та успішної реалізації професійної кар'єри; формування позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності і орієнтації на особистісно-професійний розвиток.

Література

1. Донченко І.А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Донченко. – Запоріжжя, 2010.

2. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посібник /Юрій Іванович Завалевський. – К.: «Букрек», 2008. – 288 с.

3.Каламаж Р.В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів / Р.В.Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – 2016. – № 16. – С.85-93.

4. Лазарева Ю.В. Модель формирования профессионального самосознания студентов педагогов-психологов посредством системы педагогических практик / Ю.В.Лазарева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С.115-121.

5. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко : підручник. – К. :

НПУ, 2003. – 267 с.
6. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник : в 2 ч. / Р.С. Немов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
7. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень : навч. посібник для вищих пед. закладів освіти / В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. – К.: ДІНІТ, 2000. – 260 с.
8. Федотова М.В. Модель продуктивного развития Я-концепции специалистов таможенной службы / М.В.Федотова // Вестник ОГУ. Приложение Гуманитарные науки. – 2005. – № 4. – С.150-154.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560с.

References

1. Donchenko I.A. Pedahohichni umovy rozvytku profesiynoyi samosvidomosti maybutnikh vykladachiv vyshchoho navchal'noho zakladu v protsesi mahisters'koyi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / I. A. Donchenko. – Zaporizhzhya, 2010.
2. Zavalevs'kyy Yu.I. Suchasnyy vchytel': vymir chasu : navch.-metod. posibnyk /Yuriy Ivanovych Zavalevs'kyy. – K.: «Bukrek», 2008. – 288 s.
3.Kalamazh R.V. Model' profesiynoyi Ya-kontseptsiyi maybutnikh yurystiv / R.V.Kalamazh // Naukovi zapysky. Seriya «Psykholohiya i pedahohika». – 2016. – № 16. – S.85-93.
4. Lazareva Yu.V. Model formirovaniya professionalnogo samosoznaniya studentov pedagogov-psihologov posredstvom sistemyi pedagogicheskih praktik / Yu.V.Lazareva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – # 9. – S.115-121.
5. Moroz O. H. Pedahohika i psykholohiya vyshchoyi shkoly / O. H. Moroz, O. S. Padalka, V. I. Yurchenko : pidruchnyk. – K. : NPU, 2003. – 267 s.
6. Nemov R.S. Psihologiya: slovar-spravochnik : v 2 ch./ R.S. Nemov. – M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003. – Ch. 2. – 352 s.
7. Sydorenko V.K. Osnovy naukovykh doslidzhen' : navch. posibnyk dlya vyshchykh ped. zakladiv osvity / V.K. Sydorenko, P.V. Dmytrenko. – K.: DINIT, 2000. – 260 s.
8. Fedotova M.V. Model produktivnogo razvitiya Ya-kontseptsii spetsialistov tamozhennoy sluzhbyi / M.V.Fedotova // Vestnik OGU. Prilozhenie Gumanitarnyie nauki. – 2005. – # 4. – S.150-154.
9. Yahupov V. V. Pedahohika : navchal'nyy posibnyk / V. V. Yahupov. – K. : Lybid', 2002. – 560s.

УДК 378.4:631.3(043.3)

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

О. Б. Кошук

Розвиваючись швидкими темпами, професійна аграрна освіта кардинально реформується й своєчасно реагує на запити ринку праці й вимоги господарювання. Водночас, сучасний етап соціально-економічного розвитку держави об'єктивно вимагає від випускників аграрних ВНЗ відповідної фахової культури, нешаблонного ставлення до майбутньої діяльності, високої професійної компетентності. У зв'язку з цим, вища аграрна освіта має орієнтуватися на модернізацію професійної підготовки майбутнього фахівця-аграрника. У статті розглянуто основні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства. Проаналізовано їх основні функції (аналізу й технічного прогнозування; дослідницька; конструкторська; проектування; технологічна; регулювання; експлуатації й ремонту). Останні жорстко розподілено й закріплено за певними спеціальностями. Висвітлено особливості діяльності сучасних інженерів-аграрників. Схарактеризовано специфіку їхньої професійної діяльності. Розкрито вимоги до сучасного фахівця з механізації сільського господарства. Визначено й обґрунтовано педагогічні напрями модернізації професійної підготовки цих фахівців на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: *інженер-аграрник, інженерна діяльність, функції, сільськогосподарські машини, професійна підготовка, компетентнісний підхід, аграрний вищий навчальний заклад.*

ВЕДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ ПО МЕХАНИЗАЦИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

А.Б.Кошук

Развиваясь быстрыми темпами, профессиональное аграрное образование кардинально реформируется и своевременно реагирует на запросы рынка труда. В то же время, современный этап социально-экономического развития государства объективно требует от выпускников аграрных вузов соответствующей профессиональной культуры, нешаблонного отношения к будущей деятельности, высокой профессиональной компетентности. В связи с этим, высшее аграрное образование должно ориентироваться на модернизацию профессиональной подготовки будущего специалиста-агрария. В статье рассмотрены основные подходы к проблеме формирования

© О. Б. Кошук

профессиональной компетентности будущих инженеров по механизации сельского хозяйства. Проанализированы их основные функции (анализа и технического прогнозирования; исследовательская; конструкторская, проектирование; технологическая; регулирования; эксплуатации и ремонта). Последние четко распределены и закреплены за определенными специальностями. Показаны особенности деятельности современных инженеров-аграрников. Охарактеризована специфика их профессиональной деятельности. Раскрыты требования к современному специалисту по механизации сельского хозяйства. Определены и обоснованы педагогические направления модернизации профессиональной подготовки этих специалистов на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: *инженер-аграрий, инженерная деятельность, функции, сельскохозяйственные машины, профессиональная подготовка, компетентностный подход, аграрный вуз.*

LEADING LINES MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING ENGINEERS FROM AGRICULTURAL MECHANIZATION

O. Koshuk

Developing the faster pace, professional agricultural education radically reformed and and promptly respond to requests to labor market. At one time, the current stage of socio-economic development of the state objectively requires graduates of agricultural universities relevant professional culture, unconventional position to future performance, high professional competence. In this regard, higher agricultural education should focus on the the modernization of professional training of agrarian. The article considers the main approaches to the problem the formation of professional competence of future engineers from the mechanization of agriculture. Analyzed their main function (analysis and technical forecasting, research, engineering, designing, technological, regulation, exploitation and repair). Latest are distributed and reserved by certain professions. Displaying the peculiarities of modern agrarian engineers. Characterized specifics of their professional activities. Revealed the requirements to the modern specialist from the mechanization of agriculture. Defined and justified pedagogical directions of modernization of professional training of these specialists on the basis of competence approach.

Key words: *agrarian engineer, engineering activity, functions, agricultural machines, professional training, competence approach, agrarian university.*

Становлення інженера дедалі більше залежить від формування професійно значущих якостей у поєднанні з оволодінням студентом науковими фаховими знаннями, уміннями, навичками та здатностями, необхідними для творчого виконання майбутніх професійних обов'язків. Натомість узвичаєний педагогічний процес аграрних вишів поки що недостатньо мобільно переорієнтовується з логіки традиційної освіти (спочатку знання про всяк випадок, а потім організація дій щодо їх застосування) на логіку компетентнісної освіти – спочатку дії щодо розв'язання самостійно обраної інженерної проблеми, а потім умотивоване застосування знань і вмінь, які дозволяють розв'язати цю проблему. У зв'язку з цим модернізація професійної підготовки інженерів-аграрників на засадах компетентнісної концепції є однією з найбільш важливих проблем вищої аграрної освіти.

Теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання викладена в працях С. Амеліної, Н. Бібік, В. Безпалька, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, В. Лугового, Л. Пуховської, М. Розова, О. Савченко, Г. Терещука, А.Хуторського, В.Шапкіна. Концептуальні засади підготовки сучасних інженерних кадрів обґрунтовано в працях І. Бендери, О. Дьоміна, В. Журавського, О. Коваленко, М. Лазарєва, П. Лузана, В. Манька, С. Моторної, В. Шило, Ю. Нагірного, В. Олексенко, О. Романовського, А. Слободянюка, І. Хом'юк, П. Стефаненко, А. Чучаліна, П. Яковишина та ін.

За безумовної важливості досліджень сучасних учених, проблема формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства в аграрному вищому навчальному закладі є недостатньо дослідженою й потребує використання нових наукових та емпіричних розвідок, підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення.

Мета статті – на основі аналізу функцій, сучасних особливостей професійної діяльності інженерів-аграрників виділити провідні напрями модернізації професійної підготовки цих фахівців на засадах компетентнісного підходу.

Головним вектором розвитку технологічних процесів у нинішньому постіндустріальному суспільстві є автоматизація, поступова заміна некваліфікованої праці роботою машин, комп'ютерів. У цьому аспекті Д. Белл переконливо доводить [1], що постіндустріальне суспільство об'єднує професіоналів-інтелектуалів, а засобом виробництва є кваліфікація працівників. При цьому інженерна діяльність все більше набуває комплексного, інноваційного характеру; інженер, у арсеналі якого ґрунтовна методологічна підготовка, необмежені інформаційні ресурси й потужні комп'ютерні системи, може комплексно розв'язувати дослідницькі, проектні, конструкторські, технологічні та інші завдання; комплексна інженерна діяльність є багатокомпонентною й охоплює широкий спектр інженерно-технічних проблем; для її успішного виконання інженер застосовує палітру методів моделювання й оптимізації. Крім того, інноваційна

інженерна діяльність має на меті розроблення й створення нової техніки й технологій, є багаторівневою й міждисциплінарною, базується на глибоких фундаментальних та прикладних знаннях, вимагає якісного аналізу й синтезу, побудови моделей високого рівня та тісного зв'язку інженерної творчості й наукових досліджень.

У зв'язку з наведеними фактами вважаємо за доцільне детальніше розглянути види й функції діяльності сучасного інженера, зокрема в галузі механізації сільського господарства. Принагідно додамо, що основні функції інженера достатньо жорстко розподілено й закріплено за певними спеціальностями [2; 5; 6].

1. Функція аналізу й технічного прогнозування. Виконання цієї функції інженером пов'язане з установленням технічних суперечностей і потреб виробництва продукції. При цьому визначаються тенденції й перспективи технічного розвитку, напрями технічної політики, намічаються основні параметри інженерно-технічного завдання. Насамперед, виконання цієї інженерної функції забезпечує прогнозування технічного розвитку галузі, визначення технічних перспектив. Здійснюють таку прогностичну діяльність досвідчені інженери – керівники, провідні спеціалісти проектно-конструкторських і науково-дослідних інститутів, головні інженери, технологи заводів, фабрик, конструкторських бюро, лабораторій тощо. Наприклад, прогнозування розвитку сільгоспмашинобудування, системи машин для вирощування зернових культур, конструкції зернових агрегатів тощо.

2. Дослідницька функція інженерної діяльності передбачає регулярне застосування наукових знань для пошуку принципової схеми технічного обладнання чи технологічного процесу, створення штучних технічних систем. При цьому виконання означених завдань вимагає від інженера застосовування системного підходу до розв'язання складних науково-технічних питань, використання знань із соціальних, гуманітарних, природничих, технічних дисциплін. Тому, з одного боку, інженер орієнтується на науку, що вивчає природу, а з іншого – на виробництво, що включає певний практичний досвід. Інженер, зокрема аграрник, здійснює дослідницьку діяльність при розв'язанні таких завдань: аналіз ситуації й виокремлення в ній проблем; планування діяльності: оцінювання корисності та ефективності технологій, методів і прийомів, вибраних для розв'язання конкретної проблеми чи дослідницького завдання; збирання інформації; розроблення й упровадження інновацій.

3. Конструкторська функція інженера доповнює й розвиває дослідницьку, а інколи й поєднується з нею. Особливості її змісту полягають у тому, що від інженера-дослідника конструктор бере ідею, принцип, «голий скелет принципової схеми» [8] приладу, механізму, розробляє кресленики, виготовляє, випробовує дослідні зразки різних варіантів майбутнього інженерного об'єкта, узгоджує результати із замовником, створює технічний, а потім і робочий проект – технічну документацію для виробництва. Отже, фактично робота інженера-конструктора полягає в розробці інформаційної моделі технічного об'єкта й підготовці конструкторської документації для виробництва. Мова про те, що інженер-конструктор на завершення роботи має представити варіанти конструкції виробу (наприклад, корпуси оборотного плуга), обґрунтувати серед них кращий зразок корпуса, виконати збірний кресленик, специфікацію й деталювання (леміш, стовпа, польова дошка, полиця тощо). Нарешті, специфіка роботи інженера-конструктора залежить від масштабів виробництва: чим більше підприємство, тим вужча спеціалізація конструктора.

4. Функція проектування є найбільш дотичною до дослідницької й конструкторської функцій інженерної діяльності. Проектування як особливий вид інженерної діяльності виникло на початку XX ст. й спершу було пов'язане винятково з необхідністю точного графічного зображення інженерного задуму. Результати проектування – кресленики – передавалися виробникам для виробництва технічного об'єкта. Проте поступово цей вид інженерної діяльності почали застосовувати для науково-технічних розрахунків на кресленнях основних параметрів майбутньої технічної системи, її попередніх досліджень. Зазвичай, розрізняють «внутрішнє» і «зовнішнє» проектування. У першому випадку маємо справу з розробкою робочих креслеників (ескізного, технічного й робочого проектів), що є основними документами для виготовлення технічної системи на виробництві. «Зовнішнє» проектування спрямоване на опрацювання спільної ідеї системи, її дослідження за допомогою теоретичних засобів технічних наук. Вихідним для проектувальної інженерної діяльності є соціальне замовлення, а продуктом – тексти, кресленики, розрахунки, комп'ютерні моделі тощо. Іншими словами, результат проектувальної діяльності інженера виражається в особливій знаковій формі. Цим проектування істотно різниться з конструюванням, за якого результат має бути матеріалізований у вигляді дослідного зразка, за допомогою чого уточнюються проектні розрахунки. Крім того, інженер-проектувальник конструює не окремий прилад, деталь чи вузол, а цілу технічну систему (наприклад, зерноочисні агрегати, картоплесортувальні пункти, системи видалення гною на фермі тощо), використовуючи при цьому в якості «деталей» створені інженерами-конструкторами механізми й агрегати. Важливим є те, що в інженерному проектуванні доводиться враховувати не лише технічні, а й соціальні, ергономічні, екологічні, економічні та інші характеристики об'єкта – виходити за межі винятково інженерних проблем. Додамо, що діяльність інженера-проектувальника завершує період інженерної підготовки виробництва: технічна ідея втілюється в кресленики робочого проекту.

5. Технологічна функція інженерної діяльності пов'язана з відповіддю на питання: як виготовити те, що винайдено? Інженер-технолог має поєднати технічні процеси з трудовими, досягти того, щоб у результаті взаємодії працівників і техніки економічні затрати були мінімальними, а технічна система працювала продуктивно. Успішні дії технолога чи його помилки-невдачі визначають цінність інженерної праці, попередньо затраченої на створення технічного об'єкта в ідеальній формі. Варто погодитися з тим, що успішного інженера-технолога характеризують такі провідні здатності [2; 5]: уміння здійснювати підготовку виробництва продукції; уміння впорядковувати документацію; уміння організувати впровадження у виробництво нових технологічних процесів; уміння організовувати процес реалізації технологічних рішень; уміння забезпечувати оптимальний режим роботи обладнання; уміння організовувати експлуатацію та ремонт засобів виробництва; уміння організовувати випробування нових технологічних процесів; уміння забезпечувати виконання заходів охорони праці та безпеки життєдіяльності у виробничих умовах.

6. Функція регулювання виробництва. Інженер-проектувальник, інженер-конструктор та інженер-технолог засобами спільної діяльності визначили, який технічний об'єкт виготовляти і як виготовляти. Безпосередню організацію виробництва продукції здійснюють інженери-виробничники (наприклад, завідувач майстернею з ремонту тракторів і сільськогосподарських машин, завідувач машинним двором, завідувач автогаражем тощо). Інженери-виконавці робіт на місцях підпорядковують спільну діяльність працівників виконанню конкретного технічного завдання. Складовими їхньої професійної компетентності є: уміння контролювати та стимулювати процес реалізації операторами прийнятих рішень; уміння стимулювати розвиток професійної компетентності працівників; уміння стимулювати процес оптимізації прийняття рішень операторами; уміння здійснювати контроль параметрів виробів, роботи машин та їх механізмів; уміння здійснювати контроль стану виробництва та виконання виробничих процесів; уміння організувати членів колективу на роботу у сфері вдосконалення виробництва; уміння організовувати особистісну діяльність кожного члена колективу; уміння організовувати взаємини у виробничому колективі на рівні співтворчості уміння слухати виробничників; уміння здійснювати контроль якості матеріалів.

7. Функція експлуатації й ремонту обладнання. Складна сучасна техніка, у тому числі і сільськогосподарська, вимагає інженерної підготовки від працівників, що її обслуговують. Мова про те, що сучасні трактори, комбайни, комплекси переробки сільськогосподарської продукції мають украй складні електронні, комп'ютерні системи контролю якості роботи машин, обслуговувати які повинні фахівці з інженерною освітою. У обов'язки інженерів-експлуатаційників входить налагодження й технічне обслуговування машин, автоматів, технологічних ліній, контроль за режимом їхні роботи. Усе частіше саме ці інженери виконують роботу операторів. В умовах аграрного підприємства це, наприклад, інженер з експлуатації машинно-тракторного парку, інженер з механізації трудомістких процесів *у* тваринництві, інженер з технічного обслуговування машин тощо.

Перелічені функції інженера найчастіше згадуються у працях, присвячених методології інженерно-технічної діяльності. Натомість зазначимо, що останнім часом все частіше дослідники говорять про системне проектування як новітню функцію інженера. Природно, вона з'явилася у зв'язку з виникненням нової професії – інженер-системотехнік. Системотехніка є особливою діяльністю щодо створення складних технічних систем, і в цьому контексті об'єднує інженерну, технічну та наукову складові. Але, що вкрай важливо, системотехніка є не тільки галуззю застосування наукових знань: у ній здійснюється й продукування нового знання. Ці інженери покликані давати експертні оцінки при створенні складних технічних (особливо «людино-машинних») систем, які потребують постійного діагностичного аналізу. Крім того, експерти-універсали мають допомогти керівнику узгодити всі елементи програмних робіт. Таким чином, одночасно інженер-системотехнік має поєднувати компетентності ученого, конструктора, менеджера, володіти здібностями організовувати фахівців різного профілю для спільної діяльності.

Щоб визначитися з напрямами модернізації узвичаєної професійної підготовки інженерів з механізації сільського господарства, схарактеризуємо особливості і специфіку їхньої професійної діяльності в умовах сучасного аграрного виробництва:

1. Аграрне виробництво вимагає створення машин і знарядь, які за своєю будовою, характером і принципом роботи істотно відрізняються від будівельної, транспортної техніки тощо. Сільськогосподарська техніка впливає не на безпосередні предмети праці, а на проміжне середовище – природу (ґрунт, рослина, тварина), яка й забезпечує одержання необхідної продукції. Саме сільськогосподарська техніка дозволяє створити необхідні умови для біологічного росту рослин і тварин, штучно підтримуючи природну рівновагу. Цей факт і спричинює специфічні агротехнічні, зооветеринарні вимоги до роботи техніки в сільськогосподарському виробництві.

2. Різноманітність об'єктів діяльності інженера-механіка сільського господарства: тварини, механізми, обладнання на фермах, мікроклімат, корми (тваринництво); сільськогосподарські польові роботи з певним

періодом повторення, сільськогосподарські знаряддя та їх раціональне використання, ремонти, – це система спеціальних технологічних приміщень для технічного обслуговування, налагодження й зберігання (рослинництво); технології, спеціальне обладнання, постачання води, енергії, тепла (переробка). З цього приводу В. Манько слушно зауважує, що інженер з механізації сільського господарства виконує свої обов'язки на підприємствах безпосередньо сільськогосподарського виробництва (агрофірми, кооперативні, акціонерні, орендні, фермерські та інші господарства), або в службах його обслуговування (ремонтно-технічні, нафтогосподарства, автотранспортні тощо) [6].

3. Значна кількість польових, садових, овочевих та інших культур, поголів'я тварин, різні кліматичні та ґрунтові умови, відмінності рельєфу потребують надзвичайно розгалуженого комплексу машин, зокрема спеціальних. Оскільки сезонність зумовлює скорочення термінів їх використання, то машинний парк середнього за розмірами аграрного підприємства чи організації має розмаїття машин, їх типів, видів та марок. Неповторний характер сільськогосподарських операцій змушує створювати машини з вузькою спеціалізацією, що виключає можливість їх використання для інших технологічних процесів. Наприклад, картоплесаджалка може використовуватися лише декілька днів на рік; котки, сівалки, борони – декілька тижнів; плуги, культиватори, комбайни – 1-2 місяці відповідно.

4. Важливою особливістю використання сільськогосподарської техніки є те, що машини мають пересуватися великими площами. Технологічні операції виконують сільськогосподарські машинно-тракторні агрегати (МТА). Машинно-тракторний агрегат (МТА) – це сполучення мобільних машин із джерелом енергії, передавальними та іншими пристроями, призначеними для виконання однієї або декількох технологічних операцій [3]. Абсолютна більшість сільськогосподарських машин має агрегатуватися з мобільними енергетичними засобами – тракторами, самохідними шасі тощо.

5. Специфічною відмінністю від промислового застосування техніки і, водночас, проблемою використання сільськогосподарської техніки є її вплив на довколишнє природне середовище. При недотриманні відповідних екологічних норм і принципів відбувається забруднення довколишнього середовища, завдається шкода флорі і фауні (обприскування посівів пестицидами без попередження пасічників може призвести до отруєння бджіл; неправильна послідовність збирання зернових неодмінно призведе до загибелі диких тварин; неправильно відрегульований агрегат для внесення гербіцидів може спричинити накопичення пестицидів у зерні; неправильний рух орного агрегату на схилах неодмінно призведе до ерозії ґрунтів тощо).

6. Типове поєднання в одному господарстві таких галузей, як рослинництво, тваринництво, переробка продукції спричинює специфічну лише для аграрних підприємств і організацій структуру інженерно-технічної служби. Відповідно, специфічними є функції діяльності інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва, які корелюють з такими сферами діяльності цих фахівців [6, с. 107]:

– організаційно-виробнича, суть якої полягає в забезпеченні ефективного функціонування й розвитку виробничих підприємств, охорони праці;

– виробничо-технологічна, спрямована на забезпечення ефективного функціонування й розвиток технологічних систем у сфері механізованого виробництва сільськогосподарської продукції, її зберігання та переробку, проведення випробувань і виробничих перевірок технічних засобів та технологічних процесів;

– сфера технічного сервісу забезпечує роботоздатність технічних засобів, їх ремонт, а також матеріально-технічне постачання;

– проектування й науково-інформаційне обслуговування виробництва забезпечує розробку й удосконалення технологічних систем, формування й реалізацію науково-технічної політики, поширення прогресивних нововведень, навчання й підвищення кваліфікації фахівців та виробничого персоналу.

7. Особливості інженерної діяльності фахівців-аграрників пов'язані також і з їхньою роботою в якості фермерів. Мова про те, що певна частина випускників-інженерів очолюють власні фермерські господарства, організовують усі види сільськогосподарських робіт щодо виробництва продукції рослинництва й тваринництва. На особливості роботи фермера вказує Т. Іщенко в монографії «Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти» [4, с. 186]: «Специфіка роботи фермера повністю побудована на самостійній діяльності, у якій немає місця для часу на адаптацію до виробничих умов. У роботі за іншими спеціальностями помилки чи інші недоречності випускників у період адаптації (І не тільки в адаптаційний період. Зауваження наше. – К.О.) значною мірою упереджуються порадами досвідчених фахівців, які працюють поблизу, і з якими можна вчасно порадитися, а в разі необхідності – одержати допомогу». Відмітимо, що вказана особливість певним чином відрізняє роботу й інженера пересічного агропромислового підприємства від роботи інженера-конструктора КБ, інженера науково-дослідної лабораторії НДІ, інженерно-технічних працівників заводу, автотранспортного підприємства тощо: часто інженеру-аграрнику доводиться розв'язувати повсякденні технічні, організаційні, економічні тощо проблеми (а інколи це ситуації, пов'язані з серйозними ризиками) з надією лише на власний багаж

знань і умінь.

8. Суттєвою відмінністю інженерної діяльності в агропромисловому виробництві є факт насичення машинно-паркового господарства сільськогосподарських підприємств зарубіжною технікою. Це пов'язано з тим, що вітчизняне машинобудування поки не спроможне задовольнити потреби вітчизняного агропромислового комплексу в сільськогосподарській техніці. Наприклад, за підрахунками Національного наукового центру «Інституту аграрної економіки», основними сільськогосподарськими машинами аграрні підприємства всіх категорій забезпечені ледве на 50% [7]. Повсякчас сільгоспвиробникам ринкові структури пропонують зарубіжні зразки комбайнів, тракторів, сівалок, машин поверхневої обробки ґрунту. Відмітимо, що на вітчизняному ринку представлена широка палітра зразків сільськогосподарської техніки США, Канади, Німеччини, Фінляндії, Франції, Японії, Китаю.

Натомість, з конструкцією таких машин, принципами їх роботи випускники аграрних вишів не знайомі: університети та академії мають, переважно, вітчизняну сільськогосподарську техніку, на основі якої і здійснюється підготовка інженерів. Указана особливість має враховуватися в професійній підготовці інженерів у аспекті застосування таких технологій навчання, які б надали можливість студентам оволодіти здатностями швидко оволодівати новими технологіями, конструкціями машин, принципами роботи устаткування тощо.

Орієнтуючись на аналізи функцій, особливостей інженерної діяльності, стан професійної підготовки інженерів з механізації сільського господарства в аграрних вищих навчальних закладах, підходи учених до вказаної проблеми виокремлюємо такі педагогічні напрями модернізації, удосконалення формування професійної компетентності вказаних фахівців: творчий характер навчання, формування готовності студентів до інноваційної інженерної діяльності; цілеспрямоване формування методологічної культури майбутніх інженерів; реалізація інтегративного методологічного підходу в педагогічному процесі, що відображає поліфункціональну інноваційну діяльність майбутнього фахівця; практико орієнтований характер інженерної підготовки студентів; інтеграція навчальної, дослідницької і виробничої діяльності майбутніх інженерів-аграрників; узгодження змісту агроінженерної освіти з перспективами кадрових потреб аграрного виробництва. У подальших матеріалах дослідження обґрунтуємо змістово-процесуальні аспекти формування професійної компетентності майбутніх інженерів-аграрників.

Література

1. Белл Д. Настання постіндустріального суспільства / Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навчальний посібник. – 2-е вид., стер / Д. Белл. – К. : Знання, 2012. – 621 с.
2. Бендера І.М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : Монографія / І. М. Бендера. – К. : Наукметодцентр аграрної освіти, 2007. – 364 с.
3. Діденко М.К. Експлуатація МТП : підручник / М. К. Діденко. – К.: Вища школа, 1983. – 447 с.
4. Іщенко Т.Д. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти : монографія / Т.Д. Іщенко. – К.: Аграрна освіта, 2000. – 242 с.
5. Мануйлов В.Ф. Инновации в подготовке специалистов в области техники и технологии / В.Ф. Мануйлов, В.М. Приходько, В.М. Жураковский, И.В. Федоров // Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – С. 14-16.
6. Манько В.М. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: монографія / В.М. Манько, В.В. Іщенко. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2005. – 506 с.
7. Петренко І. Як подолати дефіцит комбайнів / І. Петренко // Агробізнес сьогодні. – № 11 (234). – червень 2012 р. – С. 24-25.

References

1. Bell D. Nastannya postindustrial'noho suspil'stva / Filosofiya: khrestomatiya (vid vytokiv do s'ohodennya) : navchal'nyy posibnyk. – 2-e vyd., ster / D. Bell. – K.: Znannya, 2012. – 621 s.
2. Bendera I.M. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv ahroinzhenernykh spetsial'nostey: Monohrafiya / I.M. Bendera. – K. : Naukmetodtsentr ahrarnoyi osvity, 2007. – 364 s.
3. Didenko M.K. Ekspluatatsiya MTP: pidruchnyk / M.K. Didenko. – K.: Vyshcha shkola, 1983. – 447 s.
4. Ishchenko T.D. Fakhove navchannya v systemi bezperervnoyi ahrarnoyi osvity : monohrafiya / T.D. Ishchenko. – K.: Ahrarna osvita, 2000. – 242 s.
5. Manuylov V.F. Innovatsii v podgotovke spetsialistov v oblasti tehniki i tehnologii / V.F. Manuylov, V.M. Prihodko, V.M. Jurakovskiy, I.V. Fedorov // Innovatsionnyiy universitet i innovatsionnoe obrazovanie: modeli, opyit, perspektivyi. – Tomsk: Izd-vo TPU, 2003. – S. 14-16.
6. Man`ko V.M. Stupeneva pidgotovka inzheneriv-mexanikiv sil`s`kogospodars`kogo vy`robny`cztva: monografiya / V.M. Man`ko, V.V. Ishhenko. – K.: Naukovo-metody`chny`j centr agrarnoyi osvity`, 2005. – 506 s.
7. Petrenko I. Yak podolaty` deficy`t kombajniv/ I. Petrenko // Agrobiznes s`ogodni. – № 11 (234). – cherven` 2012 r. – S. 24-25.

УДК: 378: 377.35

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Н.А.Марценюк

В статті розглядається проблема професійної мобільності, підґрунтям якої є поняття «мобільність» та «професія». Професійна мобільність є однією з характеристик сучасного фахівця, здатного швидко адаптуватися до сучасних економічних умов та професійної діяльності, реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці. Аналізуються сутність та складові професійної мобільності та узагальнюються підходи науковців до характеристики особистісних якостей сучасних фахівців, які забезпечують прояв професійної мобільності. Вказуються етапи становлення, семантика та класифікація поняття.

Ключові слова: *мобільність, професія, професійна мобільність, активність, гнучкість, рух, рухливість.*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Н.А. Марценюк

В статье рассматривается проблема профессиональной мобильности, в основании которой находяться понятия «мобильность» и «профессия». Профессиональная мобильность является одной из характеристик современного специалиста, способного быстро адаптироваться к современным экономическим условиям и профессиональной деятельности, реагировать на изменения, которые происходят на рынке труда. Анализируются сущность и составляющие профессиональной мобильностии обобщаются подходы учених к характеристике личных качеств современных специалистов, которые обеспечивают проявление профессиональной мобильности. Даются етапы становления, семантика и классификация понятия.

Ключевые слова*: мобильность, профессия, профессиональная мобильность, активность, гибкость, движение, подвижность.*

THE PROBLEM PROFESSIONAL MOBILITY IN TEACHING SCIENCE

N.Martsenyuk

The article deals with the problem of professional mobility. The basis of which are the concepts «mobility» and «profession». Profession mobility is one of the basic characteristics of modern specialist, capable to adapt quickly to the current economic conditions and professional activity and to respond on changes that take place on the labour market. Essence and constituents of professional mobility are analysed. Stages, semantics and classification of the concept are identified. Scientific approachesto the characteristic of personality traits of modern professionals which provide a display of professional mobility are analysed.

Key words: *mobility, profession, profession mobility, activity, flexibility, movement, liveliness.*

Соціально-економічні трансформації розвитку українського суспільства значно змінили вимоги до професійної підготовки сучасних фахівців з вищою освітою, оскільки стрімке оновлення знань, технологій вимагає підготовку спеціалістів, здатних швидко реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці. Таку здатність фахівцю забезпечує професійна мобільність. На сьогодні вже накопичений певний досвід її формування, як на теоретичному, так і на методологічному та методичному рівнях. Він потребує аналізу й узагальнення. Означене пояснює наш дослідницький інтерес до поняття»мобільність».

Поняття «мобільність» досліджувалося вченими різних галузей: економіки, педагогіки, психології, соціології, філософії, державного управління і т.д. Але ми проаналізуємо поняття «мобільність» та «професійна мобільність» з погляду педагогіки, професійної педагогіки зокрема, з огляду проблеми формування індивідуальної мобільності фахівця.

Педагогічні дослідження, присвячені проблемі професійної мобільності починаються з 2001 року, зазначимо, що у коло наукових інтересів вчених-педагогів потрапляє проблема соціально-професійної мобільності, що вказує на проникнення проблеми мобільності у педагогічну науку з соціології. Питанню мобільності присвячено дослідження таких науковців, як Л.Амірова, О.Архангельский, О.Ващенко, Л.Горюнова, І.Герасимова, Б.Ігошев, Ю.Калиновський, С.Капліна, Н.Кожемякіна, Л.Лєсохіна, Л.Меркулова, С.Мурадян, В.Нужнова, С.Пальохіна, Р.Пріма, Л.Сушенцева, М.Томін, І.Хом'юк.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити погляди вчених-педагогів на педагогічний аспект проблеми професійної мобільності.

Перш ніж розпочати узагальнення поглядів науковців на проблему професійної мобільності зазначимо, що прояв мобільності завжди був передумовою виживання людини у різних умовах і обставинах, що дозволяє простежити її розвитку історичній ретроспективі. Такий підхід зустрічаємо у

© Н.А.Марценюк

С.Капліної [11]. Вчена на основі аналізу тенденцій становлення проблеми професійної мобільності у процесі еволюції інженерної діяльності визначила наступні етапи виникнення даної проблеми в історії науки та суспільства:

І етап − «зародження» (V–XIIIст.) проблеми формування професійної мобільності в історії суспільства.

ІІ етап − «розвиток» (XIV–XVIII ст.) проблеми формування професійної мобільності в історії суспільства.

ІІІ етап – «укорінення» (XIX–XX ст.) проблеми формування професійної мобільності в історії суспільства.

IV етап – «інтеграція» (кінецьXX–початок XXI ст.) проблеми формування професійної мобільності в науці та суспільстві.

Підґрунтям для визначення поняття «професійна мобільність» слугує поняття «мобільність», яке у словниках тлумачиться як «рух», «рухливість», здатність швидко виконувати один вид діяльності та переключатися на інший, швидко щось виконувати, здатність до швидкої зміни стану, статусу, готовність до швидкого виконання завдань, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності, пересуватися, легко змінювати професію, рід занять, місце проживання, здатність переходити з одного соціального класу до іншого, місце проживання [19; 12].

Зазначимо, що семантика поняття «професійна мобільність» складна та багатоманітна, оскільки різноманітні грані даного феномену семантично пов'язані з такими відомими та достатньо описаними поняттями, як: «мобільність» (від лат. Mobilis – рухливий) – рухливість, здатність до швидкого переміщення, руху; «професійний» – той, який відноситься до певної професії, пов'язаний з професією; «активність», яку А.Кирилюк визначає за допомогою термінів «реакція», «адаптація», «випереджуюче віддзеркалення», «випереджання майбутнього» та ін.

Другим поняттям, яке слугує підґрунтям поняттю «професійна мобільність», є «професія», яке визначається у словниках різних видів як рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок і слугує для кого-небудь джерелом існування [10; 23]. Для того, щоб діяльність була професією, вона має бути предметом постійних занять людини [6].

Відповідно мобільність виступає як характеристикою діяльності, такі особистості, оскільки її прояву професійній діяльності буде залежати від наявності розвитку певних особистісних якостей.

Саме такий підхід ми зустрічаємо у визначеннях професійної мобільності у таких науковців, як Ю.Калиновський, Л.Лєсохіна, С.Мурадян, В.Нужнова, С.Пальохіна, М.Томін, І.Хом'юк. Вчені характеризують її як інтегровану рису, екзестинційну орієнтацію особистості, що забезпечує внутрішнє самовдосконалення особистості, функціональну характеристику, одну із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці (професійній діяльності); засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоздатність, швидку перебудову (коригування) своїх дій у конкретних ситуаціях; уміння швидкого реагування на зміни, що відбуваються; внутрішню якість особистості.

Увага до професійної мобільності представників педагогічної науки пов'язана з тим, що вона може розвиватися у процесі професійної підготовки. А це означає, що важливою складовою професійної підготовки фахівця в сучасних соціально-економічних умовах, є формування професійної мобільності, враховуючи специфіку можливих переміщень.

Усвідомити можливі переміщення дозволяють класифікації професійної мобільності, зокрема виділення А.Ващенком [2, с.25] та В.Воронковою [3, с.68] вертикальної професійної мобільності (рух вгору-внизу професійно-кваліфікаційній структурі) і горизонтальної (соціальні переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації). Окрім цього Є.Іванченко [7] виділяє висхідну і низхідну професійну мобільність. Саме враховуючи можливі переміщення, науковець під професійною мобільністю майбутніх економістів розуміє інтегровану якість особистості, що виявляється у: здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, до усвідомлення їх удосконалення та самостійного оволодіння; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [7, с.22].

У контексті можливих професійних переміщень до визначення типів професійної мобільності підходить Ю.Мороз [10, с.23]: 1) зміна сфери діяльності в рамках однієї широкої спеціальності в силу тих чи інших обставин; 2) зміна сфери діяльності у зв'язку із підвищенням службового статусу, призначення на вищу посаду; 3) зміна однієї професії на іншу, але дещо подібну до початкової, в тій чи іншій мірі спорідненій з нею, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті спиратися на вже набуті знання, уміння,

навички; 4) кардинальна зміна виду професійної діяльності, коли необхідно засвоювати новий професійний досвід, набиратися знань та досвіду.

Стрімкі техніко-технологічні зміни, що супроводжують суспільний розвиток пояснюють появу у визначеннях професійної мобільності, крім спроможності до швидких пересувань і дій, активності, моторності [16, 31], здатність і готовність швидко й успішно опановувати нову техніку і технологію, набувати потрібних знань і вмінь, що забезпечують ефективність нової діяльності [15, с.152]. Нестабільність ринку праці в умовах тривалої економічної кризи пояснює внесення до визначення професійної мобільності здатність до зміни групою осіб або індивідом позиції, місця роботи; перехід людей з одних професійних груп і прошарків до інших [1]. До того ж професійна мобільність проявляється як при зміні розміщення індивідів при незмінності функціональних місць, так в інших –при зміні місць і розміщення індивідів» [17, с.7].

Як бачимо всі науковці виділяють у професійній мобільності рухливість, готовність та здатність до переміщень та змін, активність. Різні напрями змін, переміщень дозволяють розглядати професійну мобільність системним багаторівневим явищем, що торкається розуму, почуттів та волі людини [14].

Тобто йдеться про загальний розвиток особистості фахівця, опанування новою технікою і технічними засобами; технологічними процесами та новими спеціальностями; потребу постійно підвищувати свою освіту та кваліфікацію [5, с.26; 13]. Відповідно акцентується увага на швидкому набутті професійної компетентності фахівця, що передбачає безперервне навчання і самовдосконалення. Але при цьому важливо, щоб діяльність, якою займається фахівець, відповідала його нахилам та можливостям з користю для суспільства. А це означає, що при формуванні професійної мобільності має здійснюватися вплив на систему цінностей майбутнього фахівця, його мотивацію щодо її прояву.

Відзначимо також позицію С.Нужнової [12] стосовно того, що професійна компетентність, яка разом із загальноосвітніми, загально професійними та професійними знаннями є «знаннєвою» основою професійної мобільності. Для того, щоб бути успішним на ринку праці, фахівець, який проявляє професійну мобільність має здатність до швидкого набуття професійної компетентності, оскільки будь-яке професій не переміщення буде передбачати опанування новими знаннями, вміннями і навичками.

Повторюючи те, що педагогічний підхід до проблеми професійної мобільності, полягає у необхідності забезпечення майбутнього фахівця здатністю, готовністю до індивідуального її прояву маємо проаналізувати ті особистісні якості, які виділяють вчені.

Досить широко представляє особистісні якості, які забезпечують прояв професійної мобільності Є.Самодєлкін [17; с.10]. Науковець виділяє такі якості, як соціальна активність людини, вимогливість до себе, наполегливість, оптимізм, професійна компетентність, конкурентоздатність, акмеологічне вдосконалення своїх особистісних потенціалів, прагнення до самореалізації, саморозвиток, самоосвіта та успішно змінювати власну діяльність у відповідності до сучасних вимог. Науковець стверджує, що уже на етапі вузівського навчання можливий педагогічний вплив на позитивний розвиток якостей та властивостей, які складають основу професійної мобільності випускника – майбутнього спеціаліста: уміння орієнтуватися у віртуальному інформаційному просторі; організованість, управління ефективністю; рефлексивність; уміння в галузі самоменеджменту; інноваційність, прийняття нових ідей; креативність, критичність мислення, розвинута інтуїція; лідерські якості, адекватна самооцінка; здатність до навчання; професійний досвід, реальне включення у виробничий процес; хороше здоров'я та фізичний стан; теоретичні знання в декількох професійних галузях.

Науковці Л.Горюнова, Е.Зеєр, І.Шпакіна пов'язують професійну мобільність із готовністю людини приймати самостійні та нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня свого професіоналізму, здатністю швидко засвоювати нове освітнє та соціальне середовище у відповідності з новими вимогами, використовуючи ефективні методи та засоби задля досягнення цієї мети.

Т.Фугелова [19] вважає, що складовими професійної мобільності є: соціально-професійна активність, гуманістична культура, володіння технологією соціально-особистісного та професійного саморозвитку, готовність до зміну професійній діяльності. Науковець зазначає, що студенти не володіють технологією реалізації себе в житті, професії, а звідси – соціально-особистісна та професійна нереалізованість [19; с.5].

Л.Меркулова [9] вказує на те, що мобільність – це інструмент адаптації до динамічних умов професійного середовища, результативність якого (інструмент адаптації) обумовлена наявністю адаптивно важливих якостей [11, с.21].

С.Нужнова [12] підкреслює, що сучасна людина повинна володіти внутрішньою гнучкістю, мати різноманітні інтереси, розуміти та приймати цінності самовдосконалення, що також є проявом професійної мобільності.

Отже, науковці виділяють широкий спектр особистісних якостей, які забезпечують прояв професійної мобільності, що підтверджує нашу думку про те, що основу її розвитку становить загальний всебічний розвиток особистості з обов'язковою мотиваційно-ціннісною настановою на професійну мобільність, на

швидке набуття професійної компетентності у сфері діяльності, яку обирає фахівець. А це означає, що проблема формування професійної мобільності має вирішуватися враховуючи особливості фахової підготовки майбутніх фахівців, з урахуванням імовірних професійних переміщень з опорою на безперервне самонавчання.

Література

1. Большая Советская Энциклопедия. – М. : ГНИ, 1974. – Т.14. – 598 с.
2. Ващенко А.М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / А.М. Ващенко. – Одеса, – 2006.
3. Воронкова В.Г. Кадровий менеджмент /Л.В.Воронкова. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 192 с.
4. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования Росии: диссертация… д-ра пед. наук: 13.00.08. / Л.В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 427 с.
5. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.
6. Економічна енциклопедія. Електронний ресурс: [http://slovopedia.org.ua/38/53407/383397.html]
7. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: автореферат дис. … кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Є.А. Іванченко. – Одеса, 2005
8. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / С.Е.Каплина. Чебоксары, 2008.
9. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Л.П. Меркулова. – Самара, 2008. – 454 с.: ил. РГБ ОД, 71 09-13/144.
10. Мороз Ю. Л. Специфічні особливості професійної мобільності випускників вузів на ринку праці і їх відображення у вузівському навчанні / Ю. Л. Мороз // Науковий вісник Вінницького кооперативного інституту. Серія. Економіка регіону: структура, особливості, динаміка розвитку. – 2010. – № б.н. – С. 364-368.
11. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-ге вид., виправлене. – Т.3. – К.: Аконіт, 2008. – 926 с.
12. Нужнова С.В. Этапы формирования готовности к профессиональной мобильности в условиях вуза // Сб.науч.трудов по матеріалам международной научно-практической конференции «Научные исследования и их практическо еприменение. Современное состояние и пути развития 2010». – Одесса: Черноморье, 2010. – Том 8. Педагогика, психология и соціологія. – С.28-32.
13. Пилецкая Л. С. Основные научные подходы к исследованию профессиональной мобильности личности. Електронний ресурс: [http://jurnal.org/articles/2014/psih5.html]
14. Психологический словарь / [под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова]. – М.: Педагогіка-Пресс, 1994. – 440с.
15. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Большая Рос. энцикл., 1999.– 608 с.
16. Рывкина Р.В. К изучению связей между разными видами мобильности. – Новосибирск.: Ин-т экономики и орган.пром. призв. СО АН СССР. – 1970. – 15 с.
17. Самоделкин Е.Ю. Моделирование педагогических ситуацій формирования профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.Ю. Самоделкин. –Петрозаводск, 2013.
18. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Нечволод Л.І.]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
19. Фугелова Т.А. Формирование профессиональной мобильности студентов в процессе вузовского технического образования (социокультурный аспект): автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Т.А. Фугелова.– Тюмень, 2013.

References

1. Bol'shaja Sovetskaja Jenciklopedija. – M. : GNI, 1974. – T.14. – 598 s.
2. Vashhenko A.M. Formuvannya profesijnoyi mobil`nosti majbutnix oficeriv u procesi navchannya u vy`shhy`x vijs`kovy`x navchal`ny`x zakladax: dy`s. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / A.M. Vashhenko. – Odesa, – 2006.
3. Voronkova V.G. Kadrovij menedzhment /L.V.Voronkova. – K.: VD «Profesional», 2004. – 192 s.
4. Gorjunova L.V. Professional'naja mobil'nost' specialista kak problema razvivajushhegosja obrazovanija Rosii: dissertacija… d-ra ped. nauk: 13.00.08. / L.V. Gorjunova. – Rostov-na-Donu, 2006. – 427 s.
5. D'jachenko M.I. Psihologija vysshej shkoly / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: BGU, 1981. – 383 s.
6. Ekonomichna ency`klopediya. Elektronny`j resurs: [http://slovopedia.org.ua/38/53407/383397.html]
7. Ivanchenko Ye.A. Formuvannya profesijnoyi mobil`nosti majbutnix ekonomistiv u procesi navchannya u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax: avtoreferat dy`s. … kandy`data pedagogichny`x nauk: 13.00.04 – teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity` / Ye.A. Ivanchenko. – Odesa, 2005
8. Kaplina S.E. Konceptual'nye i tehnologicheskie osnovy formirovanija professional'noj mobil'nosti budushhih inzhenerov v processe izuchenija gumanitarnyh disciplin : dissertacija ... doktora pedagogicheskih nauk : 13.00.08 / S.E.Kaplina. Cheboksary, 2008.
9. Merkulova L.P. Formirovanie professional'noj mobil'nosti specialistov tehnicheskogo profilja sredstvami inostrannogo jazyka : dissertacija ... doktora pedagogicheskih nauk : 13.00.08 / L.P. Merkulova. – Samara, 2008. – 454 s.: il. RGB OD, 71 09-13/144.
10. Moroz Yu. L. Specy`fichni osobly`vosti profesijnoyi mobil`nosti vy`puskny`kiv vuziv na ry`nku praci i yix vidobrazhennya

u vuzivs`komu navchanni / Yu. L. Moroz // Naukovy`j visny`k Vinny`cz`kogo kooperaty`vnogo insty`tutu. Seriya. Ekonomika regionu: struktura, osobly`vosti, dy`namika rozvy`tku. – 2010. – # b.n. – C. 364-368.
11. Novy`j tlumachny`j slovny`k ukrayins`koyi movy` / [uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko]. – 2-ge vy`d., vy`pravlene. – T.3. – K.: Akonit, 2008. – 926 s.
12. Nuzhnova S.V. Jetapy formirovanija gotovnosti k professional'noj mobil'nosti v uslovijah vuza // Sb.nauch.trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauchnye issledovanija i ih prakticheskо eprimenenie. Sovremennoe sostojanie i puti razvitija 2010». – Odessa: Chernomor'e, 2010. – Tom 8. Pedagogika, psihologija i sociologija. – S.28-32.
13. Pileckaja L. S. Osnovnye nauchnye podhody k issledovaniju professional'noj mobil'nosti lichnosti. Elektronnij resurs: [http://jurnal.org/articles/2014/psih5.html]
14. Psihologicheskij slovar' / [pod red. V.P.Zinchenko, B.G.Meshherjakova]. – M.: Pedagogika-Press, 1994. – 440s.
15. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t. / Pod red. V.V. Davydova. – M.: Bol'shaja Ros. Jencikl., 1999. – 608 s.
16. Ryvkina R.V. K izucheniju svjazej mezhdu raznymi vidami mobil'nosti. – Novosibirsk.: In-t jekonomiki i organ.prom. prizv. SO AN SSSR. – 1970. – 15 s.
17. Samodelkin E.Ju. Modelirovanie pedagogicheskih situacij formirovanija professional'noj mobil'nosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.08 / E.Ju. Samodelkin. – Petrozavodsk, 2013.
18. Suchasny`j slovny`k inshomovny`x sliv / [uklad. Nechvolod L.I.]. – X.: TORSING PLYuS, 2007. – 768 s.
19. Fugelova T.A. Formirovanie professional'noj mobil'nosti studentov v processe vuzovskogo tehnicheskogo obrazovanija (sociokul'turnyj aspekt): avtoreferat dis. ... doktora pedagogicheskih nauk: 13.00.01 / T.A. Fugelova.– Tjumen', 2013.

УДК 37.013.37.047

КООПЕРАТИВНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В.В. Молоченко

У статті розглянуто особливості організації кооперативної форми навчальної діяльності студентів-аграріїв та визначено комплекс прийомів, спрямованих на структурування дій членів навчальної групи.

***Ключові слова**: кооперативна навчальна діяльність, ситуативне моделювання, рольова та ділова гра, «мозковий штурм», «ажурна пилка».*

КООПЕРАТИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОЙ СФЕРЫ К ПАРТНЕРСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В.В. Молоченко

В статье рассмотренны особенности организации кооперативной формы учебной деятельности студентов-аграриев и определен комплекс прийомов, направленных на структурирование действий членов учебной группы.

***Ключевые слова:** кооперативная учебная деятельность, ситуативное моделирование, ролевая и деловая игра, «мозговой штурм», «ажурная пила».*

COOPERATIVE LEARNING ACTIVITY AS MEANS OF FORMING OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN SPHERE TO PARTNER COOPERATION

V. Molochenko

The article deals with peculiarities of cooperative form of learning activities of agrarian students and defined the complex of methods aimed at structuring the actions of members of the training group.

It was established interrelation between psychological climate and the real possibility of fulfillment and productive total learning activities of students.

***Key words:** cooperative form of learning activities, situational modeling, role playing and business games, «brainstorming», «openwork saw».*

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється необхідності підтримки паралельних суспільних процесів: з одного боку, це розвиток особистості, прийняття її відмінностей, визнання права кожної людини на власний вибір, а з іншого – орієнтування на цінності спільноти, увага до представництва інтересів групи на всіх рівнях.

Вітчизняні дослідники П.Шеремет та Г.Каніщенко дійшли висновків, що Україна належить до країн, де традиційно переважають колективістичні тенденції, а метою суспільства є досягнення консенсусу.

© В.В. Молоченко

Вміння партнерської взаємодії, необхідні майбутнім фахівцям, є засобом здобуття консенсусу на різних рівнях, у тому числі у сфері професійної діяльності. А групова робота є методом соціального навчання, завдяки якому закладаються основи професійного становлення майбутніх аграріїв.

Проблемами наукового обґрунтування групових форм навчальної діяльності займалися відомі педагоги та психологи (М.Виноградов, І.Чередов, В.Дяченко, О.Пометун, Л. Пироженко). Так, М.Виноградов вважає, що «групова форма навчання – це така форма організації навчального процесу у школі, коли учні, працюючи у малих (2-7 осіб) групах, об'єднані спільною навчальною метою і колективно-розподіленою діяльністю, а вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малих груп» [2, с.102-103]. На думку І.Чередова, «групова форма навчання – це співпраця в малих групах на принципах самоуправління, з менш суворим контролем учителя (ланкові, бригадні, кооперовано-групові, диференційовано-групові форми роботи)» [9, с.95-96]. В.Д'яченко наголошує, що «групова форма навчання визначається тим, що учня, який говорить, слухає весь клас, тому що він висловлює думку всієї групи, до якої належить» [5, с. 86].

Враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладача. Кооперативну форму навчальної діяльності можна вважати специфічним видом системи організованої активності індивідів, які взаємодіють з метою виробництва (відтворення) об'єктів освіти, культури, майбутньої професійної діяльності

Організуючи кооперативну навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного студента. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учасника в групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання студенти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботі кожного студента в групі [8, с.48]. Виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що кооперативна навчальна діяльність сприяє підвищенню рівня розвитку інтелектуальних та особистісних якостей студента.

Необхідно зазначити, що емоційний фон спілкування в групі є важливою умовою успішної кооперативної навчальної діяльності. Емоції виступають одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності людини та її поведінки. Емоції людини складні й багатогранні, оскільки в них знаходять своє вираження не тільки самовідчуття у фізіологічному сенсі, а й суспільні зв'язки людини, її світорозуміння, світогляд, її ставлення до вчинків та висловлювань інших людей. Оскільки емоційне насичення організму є його важливою потребою, то і в навчально-пізнавальній діяльності студентів варто спиратися на їхню емоційну сферу.

У процесі групової взаємодії у студентів виникають різні емоції. Одні збагачують діяльність, посилюють інтерес до неї, інші викликають байдужість. Непосильні труднощі, постійні невдачі і промахи, образливі зауваження не тільки розчаровують студентів, а й можуть призвести до повної втрати інтересу до навчання. Емоційна підтримка студента з боку викладача та навчальної групи є потужним стимулом до досягнення результату. Відносини довіри, взаємоповаги і допомоги визначають психологічне самопочуття і працездатність студента, формують почуття соціальної та емоційної захищеності, сприяють спілкуванню і прояву позитивних сторін «Я» студента.

Отже, групова взаємодія студентів відбувається в атмосфері певного психологічного мікроклімату, який відображається на рівні розумової активності кожного студента. Поділ на сильних і слабких, підкреслення успіхів одних і акцентування уваги на невдачах інших, неправильний розподіл ролей, недостатній аналіз індивідуальних успіхів і спільної діяльності навчальної групи неминуче призведуть до порушень у міжособистісних відносинах, до відмови від групової взаємодії. Звідси випливає, що психологічний клімат і настрій навчальної групи має бути предметом особливої уваги з боку викладача.

Це означає, що в умовах сприятливого психологічного мікроклімату існує реальна можливість особистісної самореалізації та продуктивної спільної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Іншими словами, емоційно-ціннісне спілкування забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання.

Емоційно-ціннісне спілкування студентів у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності ми пов'язуємо з мотивацією групової взаємодії. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного моменту у разі недостатньо високих здібностей або недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок.

Важливим аспектом мотивації групової взаємодії є мета, яка усвідомлюється навчальної групою як спільна і слугує стимулом для зусиль студентів, спрямованих на досягнення групового результату. Можливість досягнення спільної мети та її опосередкованого впливу на формування вмінь партнерської взаємодії визначається низкою факторів: тип контактів усередині навчальної групи, режим взаємодії,

кількісний і якісний склад навчальної групи, особливості лідерства в навчальній групі. Ці чинники повинні бути враховані для організації емоційно-ціннісного спілкування студентів у процесі групової взаємодії.

Очевидно, що групова взаємодія студентів не може бути визнана оптимальною, якщо у розв'язанні навчального завдання активну участь бере не вся група, а лише підготовлені її члени. Діяльність інших студентів обмежується виконанням допоміжних функцій; вони, як правило, залишаються в тіні і приречені на пасивність. Проте кожен студент має своє особисте бачення проблеми і способів її вирішення. Якщо члени групи відчувають, що їх діяльність сприймається як значуща, а її результати є важливим внеском у досягнення цілей колективу, вони з більшою ймовірністю будуть мотивовані виконувати свою роботу.

У зв'язку з цим, для формування позитивного фону емоційно-ціннісного спілкування студентів у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності необхідним є використання комплексу прийомів, спрямованих на структурування дій членів навчальної групи [3].

Основне призначення цих прийомів полягає в інтеграції здібностей студентів і наданні можливості кожному члену групи брати активну участь у її роботі і таким чином підвищити власний і спільний творчий потенціал. Характеризуються ці прийоми тим, що:

- на стадії стимулювання творчої фантазії виключають будь-який аналіз, оцінку, зіставлення;
- створюють ситуацію успіху для подачі якомога більшого числа альтернативних ідей щодо вирішення проблеми;
- надають можливість висвітлити всі ідеї, навіть найменш реальні;
- знімають повністю або зменшують перешкоди, зумовлені стереотипними підходами до вирішення проблеми.

У нашому дослідженні ми розглядаємо такі методи та прийоми, спрямовані на структурування групової взаємодії членів навчальної групи: «ситуативне моделювання», опрацювання дискусійних питань, «мозковий штурм», ділова та рольова гра, «ажурна пилка».

Ситуативне моделювання як специфічна побудова навчального процесу у вигляді професійно орієнтованих проблемних ситуацій забезпечує набуття студентами вмінь співробітництва у трудовому колективі, вирішення професійних завдань завдяки командним зусиллям, сприяє розвитку вмінь професійного передбачення, створює можливість для кожного з учасників гри вербально зазначити свою позицію щодо вирішуваного питання, залучити до неї найбільшу кількість прибічників

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування спільної діяльності діяльності. А.Капська визначає ділову гру як діалог на професійному рівні, в якому відбувається зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й ствердження, що веде до появи нових знань та уявлень [6].

У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи. Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент «програє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд, відстояти свою позицію.

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри у вирішенні проблеми, а отже, й підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; безпосередня перевірка знань студентів, їхньої підготовки до професійної діяльності. Особливістю рольової гри є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню й розв'язанню професійно-орієнтаційних ситуацій за умови доцільного поєднання індивідуальної та групової діяльності учасників [7]. На відміну від ділової гри, в рольовій грі учасники не обговорюють ситуацію, а розігрують її. Як наголошує А.Гройсман, «завдяки використанню рольових функцій, ігрове спілкування дозволяє учасникам групової навчальної діяльності адаптуватися до світу людей і речей, створює позитивний психологічний баланс між особистістю й суспільством. Рольова гра дає також можливість правильно орієнтуватись у складних ситуаціях, сприяє виробленню навичок культури спілкування» [4]. Використання моделюючих ігор сприяє забезпеченню зв'язку теорії з практикою, дозволяє студенту наблизити теоретичні знання до практичних умінь.

Використання ділових і рольових ігор з метою формування вмінь партнерської взаємодії дозволяє членам навчальних груп актуалізувати й осмислити власний суб'єктний досвід, набувати вмінь узгодження власних дій з діями колег, умінь самоконтролю, вмінь встановлювати міжособистісні зв'язки, вмінь вносити корективи у зміст та форми співпраці відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку.

Іншим прийомом групової навчальної діяльності є опрацювання дискусійних питань, що є важливим засобом поглиблення знань студентів про засади партнерської взаємодії. За визначенням науковців дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання [1]. Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість зазначити власну позицію перед іншими членами групи, формує навички відстоювання власних поглядів, вчить оперуванню аргументами, сприяє уточненню власних переконань, розумінню думок інших.

Впровадження дискусії у процес формування умінь партнерської взаємодії дає можливість поєднати знання майбутніх фахівців у галузі професійного спілкування з їх практичним використанням, спробувати вибудовування власних стратегій поведінки у діалозі з урахуванням особливостей поведінки людей у групі, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації на основі толерантного ставлення до учасників спільної навчальної діяльності. Таким чином, завдяки активній та ініціативній участі студентів-аграріїв у дискусії відбувається акумулювання їх досвіду партнерської взаємодії.

Прийом «мозковий штурм» розроблений для більш ефективного використання творчого потенціалу членів групи. Ця техніка особливо корисна, коли група стикається з проблемою, рішення якої вимагає нових творчих підходів. «Мозковий штурм» – це спроба подивитися на проблему під різним кутом зору, активізуючи особистісний потенціал кожного члена групи для досягнення спільного результату. Використання прийому ґрунтується на двох основоположних принципах: «кількість породжує якість» і «відстроченість оцінки ідей» та регулюється такими правилами:

1. Забороняється будь-яка критика.
2. Вітаються незвичайні ідеї.
3. Кількість ідей важливіша за якість.
4. Ідеї комбінуються й поліпшуються.
5. Група підтримує кожну «заявку» у будь-якому формулюванні.

Можна виокремити основні функції «мозкового штурму»: 1) творчий підхід до розв'язання проблем; 2) стимулювання появи великої кількості нових продуктивних ідей; 3) створення ефективних управлінських рішень; 4) виникнення широкого спектру альтернативних рішень; 5) мотивація і розвиток командної взаємодії.

Використання прийомів групової навчальної діяльності з метою формування вмінь партнерської взаємодії не тільки дає можливість розвинути гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу, але й впливає на становлення адекватної самооцінки майбутніх фахівців, їх впевненості у собі, цілеспрямованості, дисциплінованості, розвиток емпатійних здібностей та поваги один до одного.

Прийом «635» (6 – кількість студентів малої групи, 3 – кількість висунутих ідей, 5 – передач ідей) добре комбінується з іншими прийомами, наприклад, прийомом «мозкового штурму». Він використовується для конкретизації висловлюваних ідей або при пошуку варіантів вирішення проблеми. Важливою умовою застосування цього прийому є те, що обмін інформацією між членами групи дозволений тільки в письмовому вигляді. Надані в письмовій формі ідеї відрізняються більшою обґрунтованістю і чіткістю, ніж усно висловлені. Перевагами даного прийому є: робота членів групи стимулюється за допомогою наочно представленої інформації; внаслідок візуального спостереження ідей виключається можливість помилок, які зазвичай можуть виникати при запам'ятовуванні слухової інформації, скоріше виявляються недоліки окремих ідей; вирішення проблеми формується шляхом об'єднання інформації, отриманої в процесі вирішення проблеми, в систему.

З метою підготовки студентів до опрацювання значної кількості інформації за короткий проміжок часу, використовують інтерактивний прийом «ажурна пилка», який дозволяє це зробити завдяки спільним зусиллям «команди». Позитивним ефектом «ажурної пилки» є заохочення учасників до взаємодопомоги, конструктивного співробітництва та толерантності. Основний принцип цього прийому «вчимося – навчаючи». Етапами впровадження прийому є: поділ на групи, розподіл питань, самостійне вивчення матеріалу, робота в експертній групі, докладне висвітлення питань в основній групі, вибірковий підсумковий контроль викладача, оцінка роботи групи. «Ажурна пилка» формує зацікавленість студентів до оволодіння новими знаннями, спонукає ставити додаткові питання, дає можливість студентам брати активну участь у процесі навчання та обмінюватися своїми знаннями з одногрупниками.

Прийоми, спрямовані на структурування групової взаємодії членів навчальної групи, при вмілому їх використанні дозволяють створити позитивний фон емоційно-ціннісного спілкування, тим самим оптимально вирішуючи завдання забезпечення включення студентів з різним ступенем підготовки в активне набуття вмінь партнерської взаємодії.

Впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності забезпечує:

1) організацію спільної навчально-пізнавальної діяльності;
2) доступність участі кожного члена навчальної групи у виробленні спільного вирішення проблеми;
3) утворення груп «підтримки» рішень, які вчаться аргументовано доводити власні погляди;

4) ефективне формування альтернативних прогнозів та розв'язань складних завдань;

5) формування в студентів комплексу позитивних ділових якостей, таких як здатність швидко адаптуватися в групі, завданням якої є пошук спільного розв'язку проблеми, вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією для віднайдення оптимального вирішення питання; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність правильно організовувати роботу, розподіляючи доручення відповідно до можливостей кожного з членів професійної команди; вміння долати опір оточуючих, знаходити взаємно прийнятну позицію для всіх членів групи; вміння попереджати конфліктні ситуації, а за умов їх виникнення знаходити толерантне вирішення проблеми; усвідомлення рівня своєї компетентності і на цій умові – вміння аналізувати і оцінювати власні дії; здатність висувати і формулювати ідеї, пропозиції та проекти, враховуючи попередній досвід партнерської взаємодії.

Література

1. Андронік Н. П. Лінгводидактичні та комунікативні особливості дискусії на початковому ступені навчання в вищій мовній школі / Н. П. Андронік // Вісн. Черніг. держ. пед. у-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки : зб. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – Вип. 48. – С. 13–18.
2. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – Москва, 1977. – 244 с.
3. Гройсман А. Л. Проблемы ролевой психотерапии / А. Л. Гройсман // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – Москва, 1979. – С. 175–203.
4. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – Москва: Педагогика, 1989. – 268 с.
5. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
6. Коломієць В. С. Ігри в структурі професійної підготовки : зб. наук. пр. / В. С. Коломієць ; [за ред. А. Й. Капської]. – Київ, 1999. – 288 с.
7. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – Київ, 2007. – № 5. – С. 46–49.

Referencess

1. Andronik N. P. Linhvodydaktychni ta komunikatyvni osoblyvosti dyskusii na pochatkovomu stupeni navchannia v vyshchii movnii shkoli / N. P. Andronik // Visn. Chernih. derzh. ped. u-tu im. T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky : zb. – Chernihiv : ChDPU, 2007. – Vyp. 48. – S. 13–18.
2. Vynohradova M. D. Kollektyvnaia poznavatelnaia deiatelnost y vospytanye shkolnykov / M. D. Vynohradova, Y. B. Pervyn. – Moskva, 1977. – 244 s.
3. Hroisman A. L. Problemы rolevoi psykhoterapyy / A. L. Hroisman // Psykholohycheskye mekhanyzmы rehuliatsyy sotsyalnoho povedenyia. – Moskva, 1979. – S. 175–203.
4. Diachenko V. K. Orhanyzatsyonnaia struktura uchebnoho protsessa y ee razvytye / V. K. Diachenko. – Moskva: Pedahohyka, 1989. – 268 s.
5. Kapska A. Y. Hra yak aktyvnyi metod navchannia studentiv maisternosti slova / A. Y. Kapska // Ridna shkola. – 1991. – # 10. – S. 71–73.
6. Kolomiiets V. S. Ihry v strukturi profesiinoi pidhotovky : zb. nauk. pr. / V. S. Kolomiiets ; [za red. A. Y. Kapskoi]. – Kyiv, 1999. – 288 s.
7. Pometun O. I. Tekhnolohiia interaktyvnoho navchannia yak innovatsiine pedahohichne yavyshche / O. I. Pometun // Ridna shkola. – Kyiv, 2007. – # 5. – S. 46–49.

УДК: 37.013.42

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙФЕНОМЕН

О.С. Московчук

У статті розглянуто різні підходи до визначення понять «компетентність», «компетенція», «соціальна компетентність» у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі. Визначено сутність та ознаки соціальної компетентності як психолого-педагогічного феномену. Доведено, що соціальна компетентність є необхідною умовою успішної діяльності, оскільки саме соціальна компетентність свідчить про оволодіння не лише навичками професійної діяльності, але й соціальною відповідальністю за результати своєї праці, необхідні для повноцінного виконання соціальних функцій. Визначено, що соціальна компетентність є результатом професійної підготовки майбутніх фахівців та проявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання.

Ключові слова:*компетентність,соціальна компетентність, психолого-педагогічний феномен.*

© О.С.Московчук

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬКАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

О.С. Московчук

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий «компетентность», «компетенция», «социальная компетентность» в зарубежной и отечественной научной литературе. Определена сущность и признаки социальной компетентности как психолого-педагогического феномена. Доказано, что социальная компетентность является необходимым условием успешной деятельности, поскольку именно социальная компетентность свидетельствует об овладении не только навыками профессиональной деятельности, но и социальной ответственностью за результаты своего труда, необходимые для полноценного выполнения социальных функций. Определено, что социальная компетентность является результатом профессиональной подготовки будущих специалистов и проявляется в готовности творчески решать профессиональные задачи.

Ключевые слова: *компетентность, социальная компетентность, психолого-педагогический феномен.*

SOCIAL COMPETENCE AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL PHENOMENON

O.S. Moskovchuk

The article discusses different approaches to the definition of «competence», «competence», «social competence» in foreign and domestic scientific literature. The essence and characteristics of social competence as psycho-pedagogical phenomenon. Proved that social competence is a prerequisite for successful operation, because social competence indicates mastery not only of professional skills, but also social responsibility for the results of the work needed to fully implement social functions. Determined that social competence is the result of professional training of future specialists and main fasted a will ingnessto creative lysolve profession al tasks.

Key words*: competence, social competence, psychological and pedagogical phenomenon.*

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, цілісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [12]. У зв'язку із ситуацією, що склалася з сучасним ринком праці, з попитом на молодих компетентних фахівців, більшість дослідників вважають, що підготовка майбутніх фахівців повинна здійснюватися на новій концептуальній основі – на засадах компетентнісного підходу.

Мета статті – розкрити сутність та ознаки соціальної компетентності як психолого-педагогічного феномену.

Проблема соціальної компетентності особистості є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема фахівців у сфері філософії, психології й педагогіки. Формування підходів до визначення сутності соціальної компетентності відбувається на основі праць А.Аргайла, П.Берельсона, А.Гольдштейна, Е.Коблянської, Д. Равена,Н. Сівак та інших. Дослідження соціальної компетентності здійснювали такі вітчизняні вчені: Н. Борбич, І. Зарубінська, М. Гончарова-Горянська, Л. Лєпіхова.

У трактуванні поняття компетентності у вітчизняній словниково-довідковій літературі не спостерігається великих розбіжностей. Більшість вітчизняних учених сходяться на думці, що компетентність особистості визначається знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, стилем спілкування, загальною культурою. Зокрема, А. Хуторський стверджує, що: «Компетентність – це сукупність особистісних якостей (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. Компетентність – це володіння відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до предмета діяльності, це вже усталена якість особистості (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності у даній сфері»[3].На думку Ю. Рубіна, «компетентність – сукупність компетенцій» [9].

Важливо відзначити, що поняття «компетенція» і «компетентність» у зарубіжній науковій теорії використовуються як взаємозамінні, ототожнюються (Ф. Бастіансен, С. Грейф, У.Каннінг, Б. Рунда і ін.). Це пов'язано, на нашу думку, з перекладом слова «competencia» з англійської та слова «Kompetenz» з німецької мови, які водночас мають значення і компетентність, і компетенція. Однак відповідно до позиції вітчизняних учених (О.Безкоровайна, П.Бойчук, Н.Борбич), ці поняття необхідно розрізняти. Названими дослідниками підкреслюється, що сутність визначення компетенції розкривається через поняття «знання», «вміння», «навички» і здібності, які набуто і розвинуто завдяки навчанню. Компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетентність має складовий елемент готовності до виконання поставленого завдання, а також містить елементи особистісних характеристик людини. Варто розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції, має в собі елемент

готовності до вирішення завдання завдяки особистісним характеристикам людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція»[3].

Звернемося до трактування соціальної компетентності у зарубіжній науковій літературі.

Розроблення змісту поняття «соціальна компетентність» відбувалося в 70-90-х роках ХХ століття. У зв'язку з цим варто особливо відзначити роль німецьких учених (К.Голтц, Ф. Дорш, У.Каннінг, Р.Ульріх, Р. Ульріх де Мюнк, Г. Фрош, Г. Шулер та ін.) у вивченні цієї наукової категорії. Так, саме поняття «соціальна компетентність» вперше вводиться в науковий обіг родоначальником вивчення цього психолого-педагогічного феномену в зарубіжній науці німецьким філософом і педагогом Г. Ротом у кінці 60-х років ХХ століття. У своїй праці «Педагогічна антропологія» він виокремлює три види компетентності людини: самокомпетентність (знання самого себе), соціальну компетентність (взаємодія з іншими) і предметну компетентність (практична дія) [10]. В основу даної класифікації дослідник поклав так звану триєдність людини І. Песталоцці: «голова, серце і рука».

Трактування соціальної компетентності німецького дослідника стало основою для інших праць зарубіжних учених з соціальної психології, психології розвитку, клінічної психології та педагогіки у контексті вивчення соціальної компетентності (К.Гейнц, К.Голтц, М. Єрузаль, І. Клейн-Реслінг, Ф. Петерман та ін.). Необхідно зазначити, що найбільша кількість наукових робіт з проблеми соціальної компетентності, як показав зроблений нами аналіз першоджерел з проблеми дослідження, належить іноземним ученим (А. Альгевер, Е. Вотерс, С.Грейф, Е. Долл, У. Каннінг, Б. Кремі, К. Решке, Р. Ріман, В.Сейд, Л.Сроуф, Р. Ульріх, Г. Фрош, С. Шлютері, Е. Шмідт, Б. Шпінат, Г. Шредер, Г. Шулер та інші). Водночас в останнє десятиліття у зв'язку зі змінами, що відбуваються в галузі освіти, все більшу увагу приділяють питанню соціальної компетентності і вітчизняні вчені (І.Зарубінська, Л.Лєпіхова, І.Міщенко та ін.)

Аналіз зарубіжних і вітчизняних соціально-психологічних та педагогічних літературних джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність – уже сформована особистісна якість, що містить різні соціальні компетентності / компетенції (наприклад, увагу до себе, емоційну стабільність, здатність приймати рішення та ін.). Відповідно до трактування німецького психолога У.Каннінга, соціальна компетентність – це багатогранне узагальнююче поняття, яке включає в себе безліч компетентностей / компетенцій, якими володіє людина. Це єдність знань, умінь і навичок, що забезпечують якість соціальної поведінки. Під соціальною поведінкою автор розуміє поведінку, що сприяє реалізації власних цілей при збереженні соціально прийнятної поведінки [7]. Соціально-компетентна поведінка забезпечується набором таких способів дій, що обумовлюють взаємовигідну і успішну співпрацю всіх учасників цієї взаємодії (У. Каннінг, Ф. Петерман, У. Пфінгстен, Р. Хінч).

У зарубіжній психології розвитку (Е. Вотерс, Д. Дубойс, Л. Сроуф, Р. Фельнер та ін.) соціальну компетентність часто прирівнюють до пристосування індивіда до навколишнього світу в процесі соціалізації під час навчання. Важливий внесок у цю теорію зробили американські психологи А. Альгевер, Р. Ріман і німецькі психологи М. Допфнер, С. Рей, Г. Фрош, С. Шлютер, які розширили трактування соціальної компетентності за рахунок розуміння того, що соціальна компетентність передбачає і кооперацію з навколишнім світом (іншими людьми), і водночас конфронтацію з ним через певні особистісні аспекти [5].

У дослідженнях зарубіжних педагогів (Ф. Петерман, В. Сейд, Г. Шотмейер і ін.) також отримали відображення сутнісні характеристики соціальної компетентності, що забезпечують реалізацію балансу (рівноваги) між власними запитами і очікуваннями інших людей. Ми вважаємо, що сутність соціальної компетентності якраз і полягає в балансі між кооперацією і конфронтацією запитів та інтересів сторін у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Тому необхідно уточнити, яке значення вкладається в поняття «кооперація» і «конфронтація» в межах нашого дослідження [5].

Слово «кооперація»походить від лат. «cooperatio» і означає «об’єднання зусиль учасників взаємодії для досягнення спільної мети при одночасному поділі між ними функцій, ролей, обов'язків» [9]. У вітчизняній і зарубіжній науці представлено одностайну думку про те, що кооперація за умов взаємодії посилює взаємозв'язок її учасників, сприяє взаємодопомозі, стимулює розвиток позитивних установок партнерів.

Важливо підкреслити, що в трактуванні поняття «конфронтація» зарубіжними і вітчизняними науковцями наявні суттєві розбіжності. Так, в зарубіжній соціальній психології (Р. Ріман, Г. Фрош та ін.) під конфронтацією розуміють здатність відстоювати свої інтереси. Поняття «конфронтація» визначається вітчизняними вченими зовсім в іншому контексті. Вітчизняні вчені (Н. Арапова, М. Дьяченко, Л. Кандибович) вкладають інший зміст у це поняття, пов'язуючи його з агресивним протиставленням себе іншій людині, суспільству [6]. Ми будемо трактувати конфронтацію у межах наукової позиції зарубіжних авторів (А. Альгевер, Р. Ріман, Г. Фрош, С. Шлютер) як відстоювання своїх поглядів та інтересів. Таким

чином, сутністю і формою прояву соціальної компетентності є міжособистісна взаємодія, що забезпечує прийняття позицій та інтересів іншої людини з одночасним відстоюванням своїх поглядів [5].

Г. Фрош зазначає, що головним для формування вмінь соціальної компетентності є правильна оцінка того, в якій ситуації і позиції знаходиться людина, які емоції, погляди має вона і люди, що її оточують, які існують поведінкові альтернативи і які відповідні реакції викличе та чи інша поведінка. Таким чином, високий рівень сформованості соціальної компетентності виражається в здатності людини уникати реактивного супротиву людей, в здатності побачити, яка мотивація спонукає людей до дії, в здатності швидко і адекватно оцінювати інших людей. Такі особистісні якості (здатність правильно оцінити емоційний стан і мотивацію іншої людини, здатність уникнути реактивного опору, здатність швидко і адекватно оцінювати інших людей) належать до емоційно-оцінної площини, в основі своїй мають розвинені вміння сприйняття інших людей. Емпатія включається вченими (В. Сейд, К. Гільман й ін.) в структуру соціальної компетентності [4].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити такі висновки: представлені визначення є не взаємовиключними, а взаємодоповнювальними. Безперечно й те, що соціальна компетентність є багатоаспектним явищем, і трактування його залежить від конкретного завдання дослідження в певній галузі науки [11]. Так, у соціальній психології соціальна компетентність потрактовується як якість, що забезпечує реалізацію особистих цілей при збереженні соціально прийнятної поведінки. У психології розвитку найважливішою є здатність зрозуміти і прийняти погляди іншого, тобто проявити емпатію в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Для нашого дослідження найбільший інтерес має визначення соціальної компетентності в зарубіжній психології розвитку. Таке розуміння соціальної компетентності має бути доповнене, на нашу думку, деякими положеннями (наприклад, суб'єктного підходу), представленими у вітчизняній психології, а також у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Суб'єктності особистості приділяється особлива увага в працях вітчизняних психологів з питань соціальної компетентності (М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, Н. Сівак). Теоретичною основою для цих досліджень стала суб'єктна парадигма, розроблена А. Абульхановою-Славською, А. Брушлинським, С. Рубінштейном. Істотним у контексті цієї парадигми є положення про особистість не як про суб'єкта «в собі», а як суб'єкта, здатного підтримати іншу людину, «зміцнити її душевно». Під суб'єктом, за С. Рубінштейном, розуміється суб'єкт свідомої, довільної діяльності, ядро якої становлять усвідомлені спонукання – мотиви свідомих дій. Фундаментальне значення в цьому підході, на нашу думку, має розуміння свідомості, сформульоване С. Рубінштейном, складовими якої виступають не тільки знання, але й відносини [5]. Свідомість, як зазначає І. Міщенко, формується внаслідок спільного з іншими людьми знання за допомогою пам'яті, уваги, дій і переживань у результаті особистісного акту усвідомлення [5].

У педагогіці суб'єктність розуміється як здатність людини ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії і оцінювати їх відповідність задуманому, вибудовувати плани життя [6].

З позицій суб'єктного підходу соціальна компетентність розглядається вітчизняними психологами як вищий рівень освоєння соціальної дійсності (П. Бойчук, Н. Борбич, Н. Василенко та ін.).

Так, Н. Сівак визначає соціальну компетентність як рівень сформованості в особистості внутрішнього співвіднесення процесів усвідомлення соціальної дійсності і ціннісних орієнтацій у соціальних явищах. Соціально-компетентна поведінка, як зазначає науковець, визначається, перш за все, мірою суб'єктності особистості [7].

Акцент на суб'єктність соціально компетентної особистості робить і С. Гончаров, який визначає соціальну компетентність як інтегративну соціальну якість особистості. Одним з найважливіших проявів соціальної компетентності дослідник вважає суб'єктну здатність до самовизначення, самоуправління і нормотворення [8].

І. Зарубінська розглядає соціальну компетентність як інтегративну особистісну характеристику, що системно відображає рівень соціальної адаптації, особистісного самовизначення, професіоналізації людини як суб'єкта діяльності [6].

М. Гончарова-Горянська запропонувала визначення соціальної компетентності, що ставить акцент на усвідомленості діяльності: «соціальна компетентність – система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на кон'юнктуру; діючи за принципом «тут, зараз і найкращим чином», витягувати максимум можливого з обставин, що склалися» [5].

Л. Лєпіхова пропонує розглядати поняття соціальної компетентності як інтегративне особистісне утворення, в змісті якого об'єднані в систему знання людини про суспільство і саму себе, вміння, навички поведінки в суспільстві, а також відносини, що проявляються в особистісних якостях людини, її

мотиваціях, ціннісних орієнтаціях, що дозволяє інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей і рішення проблем [1].

Аналіз представлених визначень дозволяє нам виокремити на їх основі когнітивну (знання), діяльнісну (вміння і навички певної поведінки) й емоційну (емпатія) складові соціальної компетентності.

Поняття соціальної компетентності, в першу чергу, стосується сфери соціальної психології, хоча все більше зарубіжних і вітчизняних педагогів звертаються до цієї теми. Проаналізувавши сутність поняття соціальної компетентності, представленого в педагогічній науці, важливо зазначити, що в зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці умовно можна виокремити два напрями у вивченні досліджуваного явища: питаннями формування соціальної компетентності в шкільних умовах займалися в зарубіжній науці М. Єрузаль, І. Клейн-Геслінг, Г. Шотмейер, у вітчизняній науці - О. Безкоровайна; розвиток відповідних якостей під час професійної підготовки розглядали у Німеччині Д. Бартелма, С. Вальціг, Б. Кремі, В. Сейд, Г. Шулер, серед вітчизняних учених цю проблему розв'язували І. Зарубінська, П. Бойчук, Н. Сівак.

У визначенні сутності соціальної компетентності німецького педагога Г. Шотмейера акцентовано увагу на почуттях власної гідності, відповідальності особистості. Соціальна компетентність забезпечує баланс між власними потребами й очікуваннями інших.

М. Єрузаль, І. Клейн-Геслінг у структуру соціальної компетентності, в першу чергу, включають такі ключові здібності, як здатність працювати в команді і комунікативні вміння. «Ці здібності, – підкреслюють автори, – є найбільш актуальними на сучасному ринку праці» [4, с. 64].

Виходячи з наведених визначень, найважливішою характеристикою соціальної компетентності можна вважати здатність працювати в команді, вибудовувати поведінку, в якій поряд з власними інтересами значущими є також інтереси інших людей.

У вітчизняній шкільній освіті соціальна компетентність виступає стрижнем стратегії досягнення цілей у сучасних умовах (О. Безкоровайна, М. Гончарова-Горянська, Т. Дворак, С. Злобін та ін.). Соціальна компетентність визначається науковцями як основа універсальної, здатної до динамічного розвитку особистості. Водночас вона відображає здатність особистості ефективно вирішувати проблемні ситуації, що виникають у процесі реалізації власного потенціалу в суспільстві. Очевидно, що в зарубіжній і вітчизняній педагогіці соціальній компетентності відводиться особливо важливе місце в освітньому процесі школи та під час професійної підготовки фахівців тієї чи іншої предметної галузі.

У сучасних зарубіжних матеріалах з питань формування соціальної компетентності майбутніх фахівців основний акцент робиться на результативності взаємодії людей у колективі, вміннях ефективно спілкуватися та досягати соціальних цілей у різних обставинах комунікативної взаємодії з отриманням позитивного результату (Б. Кремс, В. Сейд та ін.).

Так, науковець В. Сейд вважає, що здатність до роботи в команді, здатність вирішувати конфлікти, забезпечують вміння кооперування якостей членами групи. Необхідною умовою формування соціальної компетентності вважається наявність цілеспрямованості, емпатії, чутливості, міжособистісної гнучкості і пристосованості [2].

Таким чином, значущості для набуття соціальної компетентності набувають такі якості, як соціальне розуміння іншого члена команди (робочої групи), емпатія і соціальна відповідальність за себе та іншого.

У зв'язку з цим, у структурному плані соціальна компетентність містить, на думку іноземних учених, такі компоненти: емпатію (К.Гільман, Ф. Петерман, В. Сейд), самоконтроль поведінки (Ф. Петерман), сприйняття (адекватне сприйняття себе та інших) (У. Каннінг, Ф. Петерман).

Розробки вітчизняних педагогів щодо соціальної компетентності не суперечать, а доповнюють і збагачують зарубіжну педагогічну теорію і практику (Н. Василенко, Л.Лєпіхова, І. Міщенко та ін.).

Так, Л.Лєпіхова вважає соціальну компетентність елементом загальнолюдської культури і розглядає її як готовність особистості до варіативного суспільно значущого самовираження. У широкому розумінні слова, як зазначає дослідник, соціальна компетентність визначає взаємозв'язок професійного самопізнання, самоактуалізації, самокорекції і професійного моделювання особистісних дій. У ситуативному (вузькому) сенсі слова соціальна компетентність професійної дії визначає рівень взаємопроникнення норми і самобутнього початку «Я», яке виражається в творчому вирішенні людиною індивідуально значущої ситуації професійного вибору [1].

Н. Василенко розглядає поняття соціальної компетентності як готовність майбутнього фахівця до професійно-компетентних дій на основі спеціальних умінь: визначення мети, структури, регулятивних і практичних умінь [3].

Н. Борбич також пов'язує соціальну компетентність майбутнього фахівця зі здатністю особистісної самореалізації. Соціальна компетентність, за Н. Борбич, є інтегративною якістю людини, яка поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання як керівництво до дії,

суб'єктну здатність до самовизначення, вміння реалізовувати соціальні технології в межах діяльності людини [2].

Таким чином, визначення вченими сутності поняття соціальної компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці вказує на його полісемантичність. Загальним, однак, є співвіднесення соціальної компетентності зі сферою взаємодії з навколишнім світом й іншими людьми, здатність вибудовувати позитивні відносини в умовах професійної і неформальної взаємодії, здатність працювати в команді.

Необхідно підкреслити, що соціальна компетентність є інтегративною характеристикою особистості. У цьому твердженні ми спираємося на погляди І. Зарубінської та Н. Сівак. Компетентність характеризується науковцями як інтеграційна характеристика, яка забезпечує вирішення проблем і завдань, розв'язання яких пов'язано із взаємодією між людьми. Соціальна компетентність є складним особистісним утворенням, що містить інтелектуальну, емоційну та моральну складові [6].

Отже, аналіз і узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів дозволили охарактеризувати соціальну компетентність як психолого-педагогічний феномен, що забезпечує продуктивну взаємодію, ознаками якої є відстоювання кожним з учасників своїх інтересів (з позиції конфронтації) і одночасне прийняття інтересів інших людей (з позиції кооперації). Соціальна компетентність як видове поняття має найважливішу родову характеристику поняття «компетентність», а саме, інтегративність, що виражається в єдності знань, умінь і навичок поведінкових відносин.

Література

1. Безкоровайна О. Соціальна компетентність старшокласника в контексті особистісно-зорієнтованого підходу / О. Безкоровайна // Нова пед. думка. – 2011. – № 4. – С. 49-53.
2. Бойчук П. М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів / П. М. Бойчук, Н. В. Борбич // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 1. – С. 35-44.
3. Борбич Н. Компетентність як педагогічне явище / Н. Борбич // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2011. – № 3. – С. 91-98.
4. Василенко Н. Соціальна компетентність: сутність, структура, розвиток /Н. Василенко // Нова пед. думка. – 2011. – № 2. – С. 63-65.
5. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна шк. – 2004. – № 7-8. – С. 71-74.
6. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Борисівна Зарубінська. – К., 2011. – 505 с.
7. Лєпіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості / Л. А. Лєпіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.
8. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Міщенко. – К., 2004. – 225 с.
9. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Н. А. Сівак // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 161-164.
10. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року №347/2002.
11. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. Наук. Праць. – Вип.47. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 63-67.
12. Kanning, U.P. Soziale Kompetenzen – Definition, Strakturenund Prozesse [Text] IU.P. Kanning II Zeitschriftflier Psychologie. – Hogrefe – Verlag, Goettingen, 2002. – № 210. –S. 154 – 163.
13. Roth, H. Paedagogische Antropologie [Text] IH.Roth. – Berlin, 1969.-368 S.

Referencess

1. Bezkorovajna O. Social`na kompetentnist` starshoklasny`ka v konteksti osoby`stisno-zoriyentovanogo pidxodu / O. Bezkorovajna // Nova ped. dumka. – 2011. – # 4. – S. 49-53.
2. Bojchuk P. M. Model` formuvannya social`noyi kompetentnosti studentiv pedagogichny`x koledzhiv / P. M. Bojchuk, N. V. Borby`ch // Socz. pedagogika: teoriya ta prakty`ka. – 2013. – # 1. – S. 35-44.
3. Borby`ch N. Kompetentnist` yak pedagogichne yavy`shhe / N. Borby`ch // Pedagogika i psy`xologiya prof. osvity`. – 2011. – # 3. – S. 91-98.
4. Vasy`lenko N. Social`na kompetentnist`: sutnist`, struktura, rozvy`tok /N. Vasy`lenko // Nova ped. dumka. – 2011. – # 2. – S. 63-65.
5. Goncharova-Goryans`ka M. Social`na kompetentnist`: ponyattya, zmist, shlyaxy` formuvannya v doslidzhennyax zarubizhny`x avtoriv / M. Goncharova-Goryans`ka // Ridna shk. – 2004. – # 7-8. – S. 71-74.
6. Zarubins`ka I. B. Teorety`ko-metody`chni osnovy` formuvannya social`noyi kompetentnosti studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv ekonomichnogo profilyu : dy`s. … d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Iry`na Bory`sivna Zarubins`ka. – K., 2011. – 505 s.
7. Lyepixova L. A. Social`no-psy`xologichna kompetentnist` u povedinci osoby`stosti / L. A. Lyepixova // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2006. – # 2. – S. 65–69.

8. Mishhenko I. B. Dy`dakty`chni umovy` formuvannya psy`xologo-pedagogichnoyi kompetentnosti majbutnix vy`kladachiv ekonomiky` v procesi profesijnoyi pidgotovky` : dy`s. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / I. B. Mishhenko. – K., 2004. – 225 s.
9. Sivak N. A. Social`na kompetentnist` u konteksti socializaciyi studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv / N. A. Sivak // Nauka i osvita. – 2013. – # 3. – S. 161-164.
10. Ukaz Prezy`denta Ukrayiny` «Pro Nacional`nu doktry`nu rozvy`tku osvity`» vid 17 kvitnya 2002 roku #347/2002.
11. Xolkovs`ka I. L. Social`na kompetentnist` yak umova uspishnoyi samorealizaciyi osoby`stosti / I.L. Xolkovs`ka // Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu im. M. Kocyuby`ns`kogo. Seriya: Pedagogika i psy`xologiya: Zb. Nauk. Pracz`. – Vy`p.47. – Vinny`cya: TOV «Nilan LTD», 2016. – S. 63-67.
12. Kanning, U.P. Soziale Kompetenzen – Definition, Strakturenund Prozesse [Text] IU.P. Kanning II Zeitschriftflier Psychologie. – Hogrefe – Verlag, Goettingen, 2002. – № 210. –S. 154 – 163.
13. Roth, H. Paedagogische Antropologie [Text] IH.Roth. – Berlin, 1969.-368 S.

УДК 378.016:811.111

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЛІНГВІСТИЧНОГО ТА НЕЛІНГВІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

І.І. Оніщук

У статті розглядаються особливості викладання іноземної мови студентам лінгвістичного та нелінгвістичного спрямування. Окрема увага приділяється розгляду психологічних особливостей студентського віку. Аналізуються «спеціальні цілі» вивчення іноземних мов. У статті розглядається розвиток комунікативних навиків у ході підготовки фахівців з мовних та немовних спеціальностей. Вихідні основи дидактичного мовлення майбутнього вчителя формуються на практичних заняттях з ІМ, починаючи з першого курсу вищого навчального закладу. Недостатня увага до цього компонента професійної підготовки дається взнаки вже під час першої педагогічної практики в школі. Тому особлиuве місце в статті відводиться особливостям викладання іноземної мови залежно від того, з якою метою студент вивчає цей предмет.

Ключові слова: *філологія, лінгвістика, профільний предмет, додаткова кваліфікація, психологічні особливості.*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ

И.И. Онищук

В статье рассматриваются особенности преподавания иностранных языков студентам лингвистического и нелингвистического направлений. Отдельное внимание уделяется рассмотрению психологических особенностей студенческого возраста. Анализируются «специальные цели» изучения иностранных языков. Также рассматриваются условия развития коммуникативных навыков в ходе подготовки специалиста филологических и нефилологических специальностей. Основы дидактической речи будущего учителя формируются на практический занятиях по иностранному языку, начиная с первого курса высшего учебного заведения. Недостаточное внимание к этому компоненту профессиональной подготовки проявляется уже во время педагогической практики в школе. Поэтому отдельное внимание в статье отведено особенностям преподавания иностранного языка в зависимости от того, с какой целью студент изучает этот предмет.

Ключевые слова: *филология, лингвистика, профильный предмет, дополнительная дисциплина, психологические особенности.*

FEATURES OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF LINGUISTIC AND UNLINGUISTIC ASPIRATION

I. Onichyk

In this article some features of foreign languages teaching for students with profile and non-profile specialties are observed. Not less attention is paid to psychological features of this age. «Special aims» of foreign languages studding process is paid much attention at too. Here also communicative skills of preparation process areanalyzed. This process includes preparation of knowing man in philological and not- philological specialties. The basic of didactic speech of a future teacher is formed during the practical classes of Foreign Language. This starts since the first course of studding at higher educational establishments.

The lack of attention paid to this component of professional preparation may be felt eve during the first pedagogical practice at school. That is why much attention of this article is paid to peculiarities of foreign languages studding process. But process must be dedicated according to the main aim that student use to learn languages.

Key words: *philology, linguistics, profile subject, additional subject, psychological peculiarities.*

© І.І.Оніщук

Знання іноземної мови дає студентам змогу відчувати себе більш впевнено на європейському ринку праці, брати участь у програмах обміну та інших міжнародних програмах, вигравати гранти, здобувати та обмінюватись досвідом у своїй майбутній професії з зарубіжними колегами. Знаючи іноземну мову, студенти можуть вільно висловити свою думку й навіть, перебуваючи в Україні, не відчувати інформаційних обмежень, оскільки в них буде можливість дізнаватись новини з усього світу на англомовних сайтах мережі Інтернет. Проте, не всі викладачі розуміють необхідність не лише індивідуального підходу до кожного студента, але й урахування загальних психологічних особливостей юнацького віку. Проблема полягає в тому, що викладання матеріалу здійснюється шаблонно, за одним принципом. Особливості викладання іноземної мови повинні варіюватись залежно від того, у якому виші навчається студент, чи є іноземна мова профільним предметом чи додатковою дисципліною, і найголовніше – від психологічного самопочуття студента.

На сучасному етапі чимало науковців-філологів розробляють проблеми вивчення й створюють методики навчання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях, серед яких: Г. П. Савченко, Л. Б. Котлярова для юридичних спеціальностей Є. В. Мірошніченко, Л. Ф. Манякіна та інші для економічних спеціальностей, перекладом технічних термінів та специфікою спілкування фахівців технічного напряму опікуються О. Б. Тарнопольський, І. М. Гришина, Г. О. Ємельянова, військовослужбовців – І. С. Онисіна, І. Н. Угрюмова, Р. Г. Зайцева. Значних успіхів у розробці методик навчання іноземній мові студентів медичних спеціальностей досягли М. А.Задорожна, О. П. Петращук та ін.

У студентів з профільним вивченням іноземної мови рівень компетентності може поступово підвищуватися в ході спеціально організованого навчання й самонавчання під впливом здобутків сучасної методики й лінгводидактики у сфері професійної мовної освіти. Про це свідчать роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. До них можна віднести М. А. Аріян, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Р. П. Мільруд, Т. Ю. Тамбовкіна, О. М. Трубіцина, А. М. Щукіна, Н. В. Язикова, J. Appel, R. Arends, A. Doff, D. Frieman, J. Hedge, E. Hutchinson, T. Hutchinson, W. Littlewood, M. J. Wallace, W. Wilen, N. Whitney.

Не можна оминути увагою й дослідження психологічних особливостей студентського віку. У вітчизняній психології безпосередньо питання успішності особистості розробили В.Л. Бакштанський, О.І. Жданов, М.Є. Литвак (практичні аспекти проблеми успішності людини), В.М. Панкратов та ін. Так зокрема, професор, лікар-психоневролог О.І. Жданов та спеціаліст із персонального менеджменту В.Л. Бакштанський розробляють правила для ефективного втілення особистого плану та досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності.

У деяких роботах автори аналізують категорії, дотичні теми успіху (активність, воля, діяльність, особистість, цілепокладання) та є необхідною його передумовою (С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, К.О. Абульханова-Славська та ін.) У зарубіжній психології тема успіху розглядалась як психологами гуманістичного напряму (К. Роджерс, А. Маслоу) і пов'язувалась ними з проблемою самореалізації і задоволення базових потреб, так і психологами-практиками (Р. Бендлер, Д. Грюндер та ін.), що бачать у ньому вміння людини володіти найрізноманітнішими психотехнологіями.

Мета статті: розкрити особливості вивчення іноземних мов студентами філологічних та нефілологічних спеціальностей і висвітлити особливості психологічного розвитку юнацького віку.

Насамперед варто визначити особливості навчання іноземної мови студентів лінгвістичного спрямування. Сьогодні важко уявити будь-який навчальний заклад без вивчення іноземної мови. При цьому відповідна увага повинна приділятися навчанню мові спеціальності, іншими словами – для спеціальних професійних цілей.

Уперше вислів «англійська мова для спеціальних цілей» був уведений викладачами-методистами англомовних країн, а згодом він почав використовуватися фахівцями з вивчення інших іноземних мов.

Термін «англійська мова для спеціальних цілей» виник у 60-х роках XX століття. Основною причиною активізації процесів навколо вивчення іноземних мов було завершення другої світової війни та зростання науково технічного й економічного прогресу у відносинах різномовних країн-учасників війни. Особливою популярністю користувалися мови держав економічних лідерів, таких як Сполучені Штати Америки, Англія, Франція тощо [4, с. 21].

У результаті позитивних змін, які відбулися після Великої Вітчизняної війни, виникла потреба у фахівцях зі знанням англійської мови. Не менш вагомим аргументом у цьому напрямі лишається й те, що громадяни почали цікавитися життям тих хто проживав успішно та комфортно за межами СРСР. Усі розуміли, що саме англійська мова є ключем у міжнародних ділових стосунках, технологічному розвитку, обміну досвідом у різних галузях народного господарства, у тому числі в досягненнях медицини, яка на той час значно випереджала медицину Радянського Союзу.

Саме зміна мотивації вивчення іноземних мов та розроблення методик з її вивчення зробили

можливими проведення багатопланових досліджень у цьому напрямі не лише як одного із аспектів виконання університетської програми навчання, але й як одного зі шляхів розширення меж професійної підготовки, базуючись на іноземному досвіді, де знання мови є обов'язковим елементом читання, перекладу та спілкування мовою оригіналу.

Головним і пріоритетним завданням у вивченні іноземних мов є розвиток комунікативних здібностей, тобто навчання мові як реальному засобу спілкування між фахівцями різних країн та різних галузей знань.

Оскільки цикл навчальних дисциплін з теорії і практики іноземної мови посідає значне місце в процесі фахової підготовки вчителів іноземних мов, то теоретичні розробки і практичні рекомендації щодо застосування інформаційних технологій з метою навчання іноземної мови та іншомовної мовленнєвої діяльності становлять цінність для дидактики навчального процесу. Нові умови вищої освіти та необхідність досягнення певної уніфікації в підходах, їхньої максимальної доступності та ефективності в реалізації вимагають обґрунтування нової дидактичної моделі використання інформаційних технологій з метою розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови. З цією метою необхідним є розв'язання таких завдань:

– проаналізувати дидактичні підходи й моделі використання інформаційних технологій, які описані в науковій педагогічній літературі і є чинними в практиці роботи вищих навчальних закладів;

– вивчити нові умови підготовки вчителів іноземної мови у вищій школі, викликані запровадженням кредитно-модульної системи;

– здійснити відбір ефективних прийомів, вправ, завдань та видів діяльності на основі використання інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови;

– розробити методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів у контексті їхньої мовної підготовки в умовах кредитно-модульної системи;

– обґрунтувати дидактичну модель використання інформаційних технологій з метою навчання студентів спеціальності «Іноземна мова» профільних дисциплін. [5, с.94-98].

Поділяючи позицію Н. Ф. Бориско [2, с. 3-10], зазначимо, що з урахуванням оновлення змісту мовної освіти кінцеві практичні цілі навчання ІМ у вищому мовному педагогічному закладі полягають у розвитку особистості студента як майбутнього вчителя ІМ.

Вихідним фактором реалізації цих цілей, за даними досліджень Л. Я. Зєні [6, с. 29-33], є формування в студентів-філологів стійкої позитивної професійно-педагогічної мотивації учіння як передумови успішного розв'язання провідних завдань становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості студента на практичних заняттях з ІМ.

Визначною рисою творчої самореалізації сучасних викладачів ІМ стає спільна, разом із зарубіжними колегами, участь в організації міжнародних учнівських/студентських пошуково-пізнавальних проектів з ключових питань загальноєвропейської тематики, участь у міжнародних освітніх програмах у ролі доповідача або перекладача, а також у науково-практичних конференціях у країнах, мови яких є предметом навчання в Україні.

Розглянувши особливості навчання студентів філологічного спрямування, буде доречним звернутись і до викладання іноземної мови студентам, для яких це – додаткова кваліфікація.

Педагогічна практика засвідчує, що реальні знання більшості студентів, які навчаються на немовних спеціальностях у вищих навчальних закладах, не відповідають сучасним вимогам: студенти не лише не готові до спілкування англійською мовою, але часто навіть не володіють необхідним лексичним мінімумом і не знають правил граматики, або не вміють застосовувати їх на практиці.

Таким чином, в умовах обмежених навчальною програмою годин, викладачі мають знайти засоби інтенсифікації процесу навчання іноземної мови – досягти більш високої якості навчання, максимальної продуктивності навчального процесу та, відповідно, підвищити якість навчальної діяльності викладача для виконання головної мети викладання навчальної дисципліни – формування необхідної комунікативної компетентності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах.

За визначенням Ю. Бабанського [1, с.64], до основних факторів, які сприяють інтенсифікації навчального процесу, належать: підвищення цілеспрямованості навчання, посилення мотивації студентів, підвищення інформативної ємності змісту освіти та впровадження інноваційних технологій. Т. Голуб зазначає [3], що найважливішим методичним фактором інтенсифікації навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах можна вважати щільність спілкування студентів на заняттях, насиченість занять різноманітними видами та формами роботи, які потребують від студентів активної участі в актах спілкування.

Однією з можливостей розв'язання проблеми інтенсифікації навчального процесу є використання інтерактивних технологій і методів навчання. Застосування інтерактивних технологій і методів навчання іноземних мов у немовних ВНЗ дозволяє розвивати уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання й самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності [13].

Провідні методисти з англійської мови давно довели, що вивчення мови у ВНЗ не має зводитись тільки до вивчення граматичних правил, читання та перекладу літератури за фахом. Одним із найважливіших завдань викладача англійської мови є також розвиток мовленнєвої діяльності студентів. Досягненню цих цілей значною мірою сприяє застосування ігрових ситуацій під час аудиторних занять, адже саме гра надає можливість створити умови, максимально наближені до реальних ситуацій, має елемент непередбачуваності, що сприяє розвитку мовленнєвих умінь студентів.

Навчальна функція гри полягає в закріпленні щойно набутих студентами знань, сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення молодих людей. Мотиваційно-збуджувальна функція виявляється в стимулюванні студентів до виконання того чи іншого навчання, активізації резервних можливостей особистості. Орієнтувальна функція спрямована на навчання студентів планувати свою мовленнєву діяльність, учить слухати інших учасників гри та працювати в команді. Компенсаторна функція полягає в наданні можливості спілкуватися англійською мовою в немовному середовищі та компенсує відсутність можливості спілкуватися в реальних умовах [12, с. 102-108].

Система нетрадиційних завдань та прийомів сприяє більш успішному формуванню іншомовних мовленнєвих умінь і навичок. Визначальний характер має ситуативне навчання, у основі якого – розвиток незадіяних творчих ресурсів людського мозку за допомогою включення індивідуума в іншомовне середовище. Воно дозволяє не тільки навчити слухачів читати інформацію носія чужої мови на рівні сприйняття вербального й фразового імпульсів, але й активізувати не залучені до процесу обробки й засвоєння інформації ресурси людського мозку, усунути обмеження, що перешкоджають вільному перебігу думки та її вираженню. Запам'ятати величезний обсяг матеріалу допомагають рольові ігри та інші спеціальні прийоми.

Окресливши основні положення навчання іноземних мов, не можна оминути увагою і такий важливий фактор навчання, як психологічні особливості студентського віку. Цей вік, як і будь-який інший період у житті, має своєрідні ознаки та особливості й являє собою важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Студентські роки для молодої людини слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості.

Студента як людину певного віку і як особистість можна розглядати в трьох аспектах:

– соціальному, який обумовлений належністю студента до певної соціальної групи й виявляється через виконання функцій майбутнього фахівця;

– психологічному, що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей особистості, як характер, темперамент, спрямованість, здібності;

– біологічному, що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, соматичний тип, психомоторику, фізичний стан тощо [7, с.43-49].

До середини минулого століття в психолого-педагогічній науці вважалося, що людина після досягнення зрілості (від 20 років і далі) перебуває в стані «психічної закам'янілості» й перестає бути здатною до навчання. А тому педагогіка і психологія в колишньому СРСР, як і у світі, розвивалася, в основному, як дитяча, шкільна. У першій третині XX ст. значного поширення набули педологічні вчення. І лише в 60-х роках розгорнулися наукові дослідження психічного розвитку дорослої людини й можливостей її навчання. Нині проблеми розвитку, навчання і виховання зрілої людини на всіх етапах її життєвого шляху досліджуються андрагогікою й педагогічною антропологією, наукові основи якої закладено К.Д. Ушинським, та іншими науками.

Студентський вік (17–23 роки) охоплює й пізній дитячий, юнацький період, і частину дорослого етапу в розвитку й становленні людини.

Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного й соціального розвитку. У цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінантним є становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються й закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєва сфера, розквітає зовнішня привабливість. Усе це часто спричинює ілюзовані уявлення про невичерпність і безмежність такого стану й приводить до нераціональних фізичних сил [9, с. 29].

Студентський вік – пора активної самооцінки. Вона може бути об'єктивною, завищеною й заниженою. Характерними для людини із заниженою самооцінкою є занижена самоповага, нестійка власна думка про себе, намагання приховати від оточення своє справжнє «Я», виконати роль, яка, на її думку, буде більш прийнятною й ефектною в конкретному середовищі. Молоді люди такого типу підвищено чутливі й ранимі. Вони більш болісно реагують на критику, насмішки, зневагу, осудження. Для них характерні

закритість, самоізоляція, схильність до віртуального спілкування зі світом, самотність.

Особливої уваги, турботи й допомоги потребують студенти-першокурсники. Умови життя і навчання у ВНЗ різко відрізняються від шкільних. Відбувається злам багаторічного, звичного стереотипу. Перехід від прямої опіки шкільних педагогів і батьків до статусу відносної самостійності породжує низку труднощів. Викликані вони передусім значними відмінностями в методах навчання. У школі учня постійно контролює, спонукає й страхує вчитель. У ВНЗ можна відносно тривалий період нічого не вчити, самостійно не працювати й ніхто це не проконтролює. Такі можливості створюють у деяких першокурсників ілюзію, що у ВНЗ можна вчитися, не напружуючись. Ці ілюзії швидко розвіюються під час першої сесії: більш здібні студенти за рахунок вікової витривалості, доброї пам'яті, підказок і поблажливої позиції викладача долають цей бар'єр, а частина стає академічними боржниками.

Щоб цього не трапилося, надзвичайно важливо в перші ж дні навчання розкрити перед першокурсниками зміст усіх труднощів, складностей, ілюзій, особливостей, з якими вони можуть зіткнутися. Потрібно навчити вчорашнього школяра самостійно навчатися, конспектувати лекції, готуватися до практичних занять, працювати з першоджерелами, з великими масивами інформації, довідниками, словниками, хрестоматіями. Студентам, які проживають у відриві від сім'ї, треба допомогти в налагодженні побуту, виробленні оптимального режиму навчання й відпочинку. Особливу увагу слід приділити харчуванню, санітарно-гігієнічним умовам, допомогти у веденні самостійних фінансових справ тощо.

Спеціальні дослідження й практичний досвід показують, що неуспішність, окремі психологічні зриви на першому курсі не обов'язково є наслідками несумлінності чи слабких базових знань студента. Причиною негативних результатів навчання, девіацій у поведінці можуть бути нездатність контролювати й реально оцінювати себе і свої дії, неготовність до самостійного навчання, невміння жити без постійної опіки, раціонально розподіляти бюджет часу, несформованість почуття обов'язку й відповідальності. Значні можливості для пришвидшення й зменшення болісності адаптації, підвищення якості навчання першокурсника містить модульно-рейтингова система, яка дає змогу систематично контролювати й оцінювати хід навчання, своєчасно коригувати упущення й відхилення, підтримувати рівномірне напруження зусиль протягом семестру, уникати стресів і перенапружень сесійного періоду.

Для швидкої й оптимальної адаптації студента у ВНЗ кураторам, деканам та його заступникам важливо знати умови життя, інтереси, плани на перспективу першокурсника, мотиви вибору спеціальності, рівень самооцінки, здатність свідомого регулювання поведінки, здібності, схильності, життєвий досвід тощо. Успішність адаптації студента у ВНЗ значною мірою залежить від розуміння й уваги до розв'язання цієї проблеми з боку педагогів. Доцільними є такі заходи: зустріч ректора з усіма першокурсниками в перші тижні навчання, щоб дати доброзичливі батьківські поради, настанови й застереження; індивідуальна й групова робота куратора; спеціальні заходи служби психологічної допомоги; увага з боку заступника декана з питань виховної роботи [10, с. 113-116].

Як відзначалося, центральним моментом соціальної ситуації розвитку в юності є необхідність життєвого, особистісного й професійного самовизначення, а досить стабільне й адекватне таке самовизначення складає центральне новоутворення свідомості в цьому віці. Однак деякі дослідники стверджують, що професійне самовизначення – це не «одномоментний акт», сконцентрований на відносно обмеженому відрізку ранньої юності. Це процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

До таких етапів Л.Д. Столяренко відносить [11, с.94]:

– первинну професійну орієнтацію, що характеризується малодиференційованими уявленнями про світ професій, ситуативним розумінням якостей людини, необхідних для даної професії, нестійкістю професійних переваг. Цей етап характерний для молодшого шкільного й підліткового віку;

– етап вибору професії, що припадає на старший шкільний вік (рання юність), на якому виникають і зміцнюються більш-менш реалістичні й адекватні професійні наміри, людина стає на шлях набуття обраної професії (початок трудової діяльності, самоосвіта, навчання в середньому професійному навчальному закладі);

– професійне навчання як активне освоєння обраної професії й одночасно своєрідна перевірка правильності зробленого професійного вибору;

– професійну адаптацію, що характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності і включенням у систему виробничих і соціальних відносин;

– самореалізацію в праці, пов'язану з виконанням (чи невиконанням) тих очікувань, що були спрямовані на виробничу працю.

Е.А. Клімов виділив основні фази розвитку професіонала [8, с.18].

Оптант – період, коли людина стурбована питанням вибору професії або її змушеної зміни й робить цей вибір.

Адепт – професіонал, який стартує, людина, що стала на шлях освоєння професії, до яких належать,

зокрема, студенти вишів.

Адаптант – молодий фахівець, що пристосовується до умов роботи, до норм колективу, у який він потрапив, вивчає особливості роботи, звикає розв'язувати творчі завдання.

Інтернал – досвідчений працівник, що любить свою справу, здатний самостійно виконувати основні професійні функції.

Важливість володіння ІМ як засобом іншомовної професійної комунікації в полікультурному та багатомовному професійному освітньому просторі зумовлена насамперед тим, що мовній особистості учителя/викладача ІМ як комуніканта властива потенційна здатність до реалізації обміну професійною інформацією відповідною ІМ в усній і письмовій формах, до пошуку, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного спілкування з носіями мови, у тому числі шляхом застосування електронної пошти та Інтернет-ресурсів. Прослідковується різниця між навчанням студентів, для яких іноземна мова є профільним предметом, і для яких це лише додаткова дисципліна. У наш час знання іноземної мови є необхідною умовою працевлаштування майже в усіх сферах зайнятості. Тому варто прагнути підвищити рівень володіння іноземною мовою на один рівень як у студентів-мовників, так і у студентів інших спеціальностей.

Отже, до оптимізації навчального процесу можна підходити з різних позицій: удосконалення методів навчання, розробки нових принципів побудови навчальних програм і підручників, удосконалення роботи деканатів, створення психологічної служби у ВНЗ, індивідуалізації процесу навчання та виховання за умови більш повного врахування індивідуальних особливостей студентів тощо. У всіх цих підходах центральна ланка – особистість студента. Знання психологічних особливостей особистості студента, здібностей, загального інтелектуального розвитку, інтересів, мотивів, рис характеру, темпераменту, працездатності, самосвідомості тощо дозволяє вишукувати реальні можливості їх урахування в умовах сучасного масового навчання у вищій школі.

Література

1. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю.Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 78 с.
2. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку / Н.Ф. Бориско// Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 3-10.
3. Голуб Т.П. Інтенсифікація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://interconf.fl.kpi.ua/node/1254
4. Довженко І. В. Викладання англійської мови як іноземної : автореферат на здобут. наук. ступеня канд. пед. наук. – Київ: КНТЕУ. – 21 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003.– 273 с.
6. Зєня Л.Я. Урахування особистісних характеристик студентів у процесі їх профільної підготовки у мовному вищому навчальному закладі / Л.Я. Зєня // Іноземні мови. – 2004. – №4. – С. 29-33.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д, 1997.
8. Климов Е.А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е. А. Климов // Вопросы психологии, 1985. – № 4.
9. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск, 1993.
10. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005.- 486 с. (с.113-116).
11. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д., 1997.
12. Удовенко І. В. Використання ігрових ситуацій під час вивчення англійської мови на немовних факультетах ВНЗ / І. В. Удовенко, А. В. Котова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 23. – С. 102-108. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvn_2013_23_15
13. Шендерук О. Б. Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов / О. Б. Шендерук, В. А. Пермінова. // [Електронний ресурс] Режим доступу: http: //www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26584.doc.htm

Referencess

1. Babanskij Ju. Intensifikacija processa obuchenija / Ju.Babanskij. – M: Znanie, 1987. – 78 s.
2. Borisko N.F. Formirovanie professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii na prakticheskih zanjatijah po inostrannomu jazyku / N.F. Borisko// Inozemni movi. – 2010. – №2. – S. 3-10.
3. Golub T.P. Intensy`fikaciya navchannya anglijs`koyi movy` studentiv nemovny`x special`nostej. [Elektronny`j resurs] Rezhy`m dostupu: http://interconf.fl.kpi.ua/node/1254
4. Dovzhenko I. V. Vy`kladannya anglijs`koyi movy` yak inozemnoyi : avtoreferat na zdobut. nauk. stupenya kand. ped. nauk. – Ky`yiv: KNTEU. – 21 s.
5. Zagal`noyevropejs`ki Rekomendaciyi z movnoyi osvity`: vy`vchennya, vy`kladannya, ocinyuvannya / Nauk. red. ukr. vy`d. S.Yu.Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2003.– 273 s.
6. Zyenya L.Ya. Uraxuvannya osoby`stisny`x xaraktery`sty`k studentiv u procesi yix profil`noyi pidgotovky` u movnomu vy`shhomu navchal`nomu zakladi/ L.Ya. Zyenya// Inozemni movy`. – 2004. – #4. – S. 29_33.
7. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija / I.A.Zimnjaja. – Rostov n/D, 1997.

8. Klimov E.A. Nekotorye psihologicheskie principy podgotovki molodezhi k trudu i vyboru professii / E. A. Klimov // Voprosy psihologii, 1985. – № 4.
9. Klimov E.A. Razvivajushhijsja chelovek v mire professij / E. A. Klimov. – Obninsk, 1993.
10. Kuz`mins`ky`j A.I. Pedagogika vy`shhoyi shkoly` : navchal`ny`j posibny`k / A.I. Kuz`mins`ky`j. – K.: Znannya, 2005.- 486 c. (c.113-116).
11. Stoljarenko L.D. Osnovy psihologii / L. D. Stoljarenko. – Rostov n/D., 1997.
12. Udovenko I. V. Vy`kory`stannya igrovy`x sy`tuacij pid chas vy`vchennya anglijs`koyi movy` na nemovny`x fakul`tetax VNZ / I. V. Udovenko, A. V. Kotova // Vy`kladannya mov u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax osvity` na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazky`. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuky`. – 2013. – Vy`p. 23. – S. 102-108. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvn_2013_23_15
13. Shenderuk O. B. Vy`kory`stannya metodu kejs-stadi pid chas vy`kladannya inozemny`x mov / O. B. Shenderuk, V. A. Perminova. // [Elektronny`j resurs] Rezhy`m dostupu: http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26584.doc.htm

УДК 378.14/014

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

А.І. Подуфалов

У статті проаналізовані поняття, пов'язані з теорією творчості, у аспекті формування творчого мислення студентів педагогічних коледжів. Установлені взаємозв'язки між дотичними поняттями й термінами. З'ясовано, що особливим видом творчої діяльності в умовах фахової підготовки майбутнього вчителя є педагогічна співтворчість викладача й студента, яка виключає негативні моменти педагогічної діяльності суб'єктів навчання. Обґрунтовано твердження, що формування творчого педагогічного потенціалу студентів педагогічного коледжу в ході професійно-педагогічної підготовки – це ряд послідовних, комплексних, циклічних процесів, спрямованих на самопізнання й самовдосконалення студента в професійно-педагогічній діяльності й конкретній творчій ситуації. Визначено педагогічні умови формування творчих здібностей студентів.

Ключові слова: *творчість, творчий потенціал, творче мислення, творчі здібності, креативність, юнацький вік, майбутній учитель, педагогічна співтворчість, професійна підготовка.*

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЕДЖА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.И. Подуфалов

В статье проанализированы понятия, связанные с теорией творчества, в аспекте формирования творческого мышления студентов педагогических колледжей. Установлены взаимосвязи между соприкасающимисяпонятиями и терминами. Выяснено, что особым видом творческой деятельности в условиях профессиональной подготовки будущего учителя является педагогическое совместное творчество преподавателя и студента, которое исключает негативные моменты педагогической деятельности субъектов обучения. Обоснованно утверждение, что формирование творческого педагогического потенциала студентов педагогического колледжа в ходе профессионально-педагогической подготовки – это ряд последовательных, комплексных, циклических процессов, направленных на самопознание и самосовершенствование студента в профессионально-педагогической деятельности и конкретной творческой ситуации. Определены педагогические условия формирования творческих способностей студентов.

Ключевые слова*: творчество, творческий потенциал, творческое мышление, творческие способности, креативность, юношеский возраст, будущий учитель, педагогическое совместное творчество, профессиональная подготовка.*

FORMATION CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS TEACHERS COLLEGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

A.Podyfalov

The article analyzes the concepts associated with the theory of creativity, in terms of formation of creative thinking of students of pedagogical colleges. There are connections between adjacent concepts and terms. It was found that a special type of creative activity in conditions of future teachers' professional training are teaching teachers and students co-creation, which eliminates negative educational activities of teaching. The author grounds the statement that the formation of creative pedagogical potential of students of pedagogical college in the vocational and educational training is a series of successive, complex, cyclical processes aimed at student's self-knowledge and self-improvement in professional educational activities and specific creative situation. There are pedagogical conditions of formation students' creative abilities.

© А.І.Подуфалов

Key words: *creativity, creative potential,creative thinking, creative abilities, creativity, adolescence, future teacher, educational co-creation, professional training.*

Проблема творчого потенціалу особистості як вирішального ресурсу розвитку сучасного суспільства та головного фактору, спроможного забезпечити гармонійне життя людині в цьому суспільстві, останнім часом стала предметом обговорення та дослідження філософів, психологів та педагогів. Шляхи її розв'язання стають предметом численних дискусій.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б.Г.Ананьєв, Д.Б.Богоявленська, М.О.Лазарєв, В.О.Моляко, М.М.Поташник, Н.Ю.Посталюк); дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення вчителя (О.О.Абдулліна, Ю.К.Бабанський, В.І.Загвязинський, І.А.Зязюн, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кічук, Н.В.Кузьміна, І.П.Підласий, С.О.Сисоєва, Р.П.Скульский,В.О.Сластьонін); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І.М.Богданова, Є.П.Голобородько, О.В.Волошенко, Л.П.Кадченко).

Однією з причин складності завдань з проблем творчості є той факт, що на сьогоднішній момент не існує однозначного потрактування сутності понять «творчість» та «творчий потенціал».

Існує чимало теорій, які намагаються пояснити це незвичайне явище. Одні теорії пояснюють творчість як дар, інтуїтивне прозріння, інші вважають, що це копітка праця, тяжкі зусилля. Значний внесок у розробку проблеми творчості, розвитку творчих здібностей і творчого мислення, креативності, формування творчої індивідуальності особистості, педагогічної творчості зробили такі науковці,як В. Андрєєв, В. Зарецький, В. Моляко, О. Матюшкін, А. Пономарьов, С. Сисоєва, І. Семенов, Б. Кедров, С. Рубінштейнта ін., а також зарубіжні дослідники Дж. Бремнер, Е.Де Боно, Д. Брунер, Н. Коган, Д. Гілфорд, П. Торренс. Цей факт потребує аналізу сутності названих понять у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

Філософія розглядає поняття «творчість» як будь-яке внесення нового, зокрема створювання образів у результаті формувальної діяльності духу, творчої фантазії [4].

У психології творчість вивчається головним чином у двох аспектах: як психологічний процес створення нового та як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включення в цей процес [5]. Досі не визначено однозначно, що є ядром творчості: творче мислення, дивергентне мислення, уява, емоційний стан, особистісні характеристики тощо. Різні вчені по-різному підходять до цього питання.

Творчість у вузькому розумінні – людська діяльність, що породжує дещо якісно нове, і таке, що має суспільно-історичну цінність. У широкому розумінні, творчість – це будь-яка практична або теоретична діяльність людини, у якій виникають нові (хоча б для суб'єкта діяльності) результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні продукти) .

На думку С. Головіна, творчість –психічний процес побудови нових цінностей, ніби продовження та заміна дитячої гри. Діяльність, результатом якої є утворення нових матеріальних та духовних цінностей.

Таким чином, творчість – неформалізований процес побудови або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної або матеріальної культури, яка базується на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта, завдання або проблеми та свідомій відмові від усталених, стереотипних уявлень або відомих способів [2].

Таким чином, творчість доволі складне та неоднорідне явище, котре передбачає ретельний аналіз її компонентів.

Творча діяльність – свідома, активна діяльність людини, що спрямована на пізнання та перетворення дійсності, на створення нових оригінальних предметів та виражається в пошуках найбільш результативних методів розв'язання проблем, їх удосконаленні, модернізації виробів, створенні нових проектів та інших освітніх продуктів, а також у постійному поповненні знань.

Виділяють такі компоненти творчої діяльності:здатність до багатогранного бачення проблеми;оригінальність мислення;гнучкість мислення;легкість генерування ідей;критичність мислення;здатність до оцінних дій;здатність до перенесення знань;рівень творчості, знань і майстерності;рефлексія в комбінації з творчою інтуїцією.

Зауважимо, що креативність не зменшується з віком, а – на думку багатьох дослідників – пригнічується системою традиційної освіти.

Педагогічна співтворчість викладача й студента виключає негативні моменти педагогічної діяльності суб'єктів навчання. Отже, виникає необхідність вивчення сутності творчого потенціалу та умов його ефективного формування в студентів, зокрема в педагогічному коледжі.

Метою нашої статті є визначення ключових понять, пов'язаних із проблемою творчості майбутнього вчителя, та педагогічних умов формування творчих здібностей студентів педагогічного коледжу.

Для систематизації основних підходів щодо розвитку творчості майбутнього вчителя суттєвим є уточнення поняття «творчий потенціал».

За тлумачним словником Т.Ф.Єфремової, потенціал визначається як сукупність усіх наявних можливостей, засобів у певній царині. Потенційний (можливий, вірогідний) – такий, що існує в потенції; прихований, не такий, що проявляється, проте знаходить вияв за певних умов [1].

У енциклопедичних словниках потенціал традиційно потрактовується як джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути використані для розв'язування якогось завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особистості в певній галузі.

К.В.Петров розглядає творчий потенціал як особистісне утворення, що належить суб'єкту та передбачає комплекс внутрішніх потенцій та ресурсів, які проявляються в діяльності, спрямованої на отримання нових (як для особистості, так і для суспільства загалом) результатів, що забезпечують можливості творчого зростання-розвитку суб'єкта протягом його життя [3].

Узагальнюючи сказане вище, сформулюємо таке визначення: професійно-творчий потенціал особистості – це сукупність її властивостей, станів та здібностей, а також набір засобів та прийомів, завдяки яким вони можуть проявитись у професійній діяльності людини та застосовуватись в розв'язуванні творчих завдань.

На нашу думку, творчий потенціал студента педагогічного коледжу можна визначити як сукупність індивідуальних характеристик молодої людини, які спрямовані на відкриття нового й виявляються в процесі розв'язування творчих завдань. До розвитку творчого педагогічного потенціалу, маючи на увазі студентів – майбутніх учителів початкових класів, необхідно підходити з позиції формування, оскільки у віці 15-17 років молоді люди можуть володіти «зачатками» творчого потенціалу (креативності) професійно-педагогічного спрямування, мати потребу в професійній самоактуалізації, і завдання середньої та вищої школи – сприяти студентам у самоорганізації цих зачатків у структурну, організовану форму. У цьому віці якості особистості, що входять до структури творчого потенціалу, малостійкі, пластичні, отже, вони легше піддаються зовнішнім впливам, їх легше змінити, ніж у стадії зрілості. Зовнішні впливи й діяння, яким піддається особистість з метою формування творчого потенціалу на початковому етапі, зберігаються частіше й міцніше, ніж впливи, випробовувані пізніше – у стадії зрілості.

З огляду на викладене, для позначення процесу розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів необхідно послуговуватися саме терміном «формування», що розуміється нами як надання структурованої форми творчому педагогічному потенціалу, або як конструювання нового, цілісного творчого педагогічного потенціалу, якого не має ще в студентів, але який може бути створений за умов цілеспрямованого, науково обґрунтованого підходу до цієї проблеми.

Р. Серьожніковою відзначається можливість і доцільність розгляду проблеми формування творчого педагогічного потенціалу студента в координатах, пов'язаних як із зовнішніми факторами (професія, педагогічна діяльність, безпосередній процес педагогічної освіти), так і з внутрішніми. Тобто, формування творчого педагогічного потенціалу студентів педагогічного коледжу в ході професійно-педагогічної підготовки – це ряд послідовних, комплексних, циклічних процесів, спрямованих на самопізнання й самовдосконалення студента в професійно-педагогічній діяльності й конкретній творчій ситуації.

Виходячи з викладених вище позицій, прагнення студента до актуалізації власного творчого професійно-педагогічного становлення може відбуватися в трьох взаємопов'язаних площинах і розглядатися: 1) як розуміння необхідності професійно-педагогічних знань і способів діяльності,суб'єктивні передумови творчої педагогічної діяльності, суб'єктної потреби визначення професійно-педагогічних цінностей (цілі, мотивація, цінності професійної самоактуалізації); 2) як осмислення себе, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінка та самооцінка власних почуттів, регулювання самореалізації, своїх стосунків та ухвалення рішень; 3) як здатність до конструктивного, нестандартного мислення й поведінки, а також усвідомлення та розвитку свого досвіду, результат креативної діяльності.

Спрямованість на творчу педагогічну діяльність як сукупність домінуючих професійних мотивів, потреб, установок, ціннісних орієнтацій, уподобань майбутнього вчителя загалом визначає вибір студентом творчої педагогічної діяльності, стає джерелом мотивації до здобуття професійно-педагогічної освіти, умовою професійно-творчого розвитку, і відповідно – виступає необхідною передумовою формування творчого потенціалу.

Структуру творчої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів складають такі компоненти: мотиваційна настанова на творчу діяльність, творче мислення в поєднанні з евристичною діяльністю, творчі здібності (креативність), творчі вміння, творчі дії, узагальнені вміння розв'язувати нестандартні завдання. Під організацією творчої діяльності студентів педагогічного коледжу розуміємо сукупність процесів співробітництва та співтворчості зі студентами, спрямованих на створення нових ідей та способів дій щодо розв'язання проблемних завдань. Серед такого роду завдань варто назвати ділові ігри, кейс-стаді

(розв'язання складних, часто конфліктних, педагогічних ситуацій або розробка певних процедур – оцінювання, діагностики (для особливих категорій учнів), що мають місце в освітньому процесі), розробка методичних брошур науково-популярного змісту (для батьків, вихователів ДНЗ, тренерів, репетиторів), створення символічних зображень різних педагогічних термінів тощо.

Поняття «творчі вміння особистості» визначається як таке, що виявляється в її творчій діяльності й відображає спроможність, прагнення та готовність особистості до нестандартного розв'язання стандартних завдань. Творчі вміння потенційно виражені в людині як готовність до творчої дії.

У результаті вивчення різноманітної психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що творчі здібності – особливий вид розумових здібностей, що виражаються у вмінні продовжувати мислительну діяльність за межами того, що вимагається, відхилятися в мисленні від традиційних норм і генерувати різноманітні оригінальні ідеї, знаходити способи їхнього практичного розв'язку. Тому творчі здібності визначаємо як створення особистістю оригінального продукту, у процесі роботи над яким самостійно застосовуються знання, уміння та навички.

Творча особистість – це та, яка має глибокі, міцні знання й уміє їх використовувати; здатна до дослідницької діяльності; самостійна в здобутті знань; уміє аналізувати, мислити, висувати гіпотези, власні ідеї, інтегрувати та синтезувати інформацію.

Доцільним є питання: «Яким чином можливо розвивати творчі здібності в студентів педагогічного коледжу?». Оскільки рівень розвитку творчих здібностей особистості залежить від змісту та методів навчання, необхідно включати в навчальний процес спеціальні розвивальні засоби, що становитимуть підґрунтя педагогічних умов розвитку аналізованої якості. Отже, актуальними стають питання про педагогічні умови, реалізація яких сприятиме розвитку творчих здібностей студентів педагогічного коледжу. До цих умов відносимо:

– відповідний зміст навчального матеріалу (він повинен бути таким, щоб студент зумів вийти за рамки зразка);

– сам процес навчання, спрямований на опанування теоретичного матеріалу, повинен стимулювати розвиток творчих здібностей; для цього рекомендуємо використовувати спеціально сконструйовані варіативні завдання, створювати дієві мотиви, підводити студентів до самостійної постановки завдань;

– процес засвоєння знань студентами повинен мати пошуковий, дослідницький характер; кожен учитель має пам'ятати: якщо знання подаються в готовому вигляді, то їхнє засвоєння відбувається пасивно, і про жодну творчість тут не йдеться;

– невід'ємною частиною розв'язування творчих задач є створення ситуації успіху; переведення навчального процесу з рівня педагогічного впливу на студента на рівень особистісного впливу; ситуація успіху стимулює діяльність студента на кожному етапі створення нового.

Провідною умовою, що забезпечує інтенсивний розвиток творчих здібностей студентів педагогічного коледжу, виступає не епізодичне розв'язування окремих творчих пізнавальних задач, а цілеспрямована систематична робота із ними в системі навчання. У той самий час існують фактори, що заважають розвитку творчих здібностей:прагнення успіху, не зважаючи ні на що; нездатність протистояти тиску інших;несхвалення дослідження, уяви, фантазії; жорсткі гендерні стереотипи; готовність до швидкої зміни поглядів, власної думки; безумовне сприйняття думки авторитетів.

Розвиток творчого потенціалу й творчих здібностей студентів педагогічного коледжу є нагальною потребою сьогодення: від уміння вчителя нестандартно підійти до розв'язання різного роду педагогічних ситуацій залежить здоров'я, успішність, психологічний комфорт і безпека наших дітей. Важливою умовою формування творчих здібностей майбутнього вчителя є систематичне застосування в ході професійної підготовки пошуково-дослідницьких задач, навколо розв'язання яких має вибудовуватися педагогічна співтворчість викладача й студента. Перспективами подальших наукових пошуків визначаємо створення методики розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів у ході вивчення ключових понять профільних дисциплін.

Література

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц : В 2 т.. – М.: Рус.яз., 2000.

2. Гаврилова Т. Г.Основы формирования профессионального творческого потенциала:учебно-методическое пособие[Текст] /сост. Т.Г.Гаврилова. –Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2010. – 301 с.

3. Петров К.В. Формирование творческого потенциала учащихся как условиеакмеологически задаваемого развития [Текст] / К.В. Петров. – «Мирпсихологии», 2006. №4. – 174 с.

4. Серьожникова Р. К. Бінарна професійно-педагогічна освіта як передумова формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача/ Р. К.Серьожникова// Наукові праці ДонНТУ. Серія педагогіка, психологія і соціологія. № 7, 2010.

5. Ильичев Л. Ф.Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л.Ф.Ильичев.– М: Современная Энциклопедия, 1983. – 840с.

References

1. Efremova T. F. Novьj slovar` russkogo yazыka. Tolkovo-slovoobrazovatel`nьj: Sv. 136000 slovarnыx statej, okolo 250000 semanty`chesky`x edy`ny`cz : V 2 t.. – M.: Rus.yaz., 2000.
2. Gavry`lova T. G.Osnovы formy`rovany`ya professy`onal`nogo tvorcheskogo potency`ala:uchebno-metody`cheskoe posoby`e[Tekst] /sost. T.G.Gavry`lova. –Gorno-Altajsk: RY`O GAGU, 2010. – 301 s.
3. Petrov K.V. Formy`rovany`e tvorcheskogo potency`ala uchashhy`xsya kak uslovy`eakmeology`chesky` zadavaemogo razvy`ty`ya [Tekst] / K.V. Petrov. – «My`rpsy`xology`y`», 2006. #4. – 174 s.
4. Ser`ozhny`kova R. K. Binarna profesijno-pedagogichna osvita yak peredumova formuvannya tvorchogo pedagogichnogo potencialu majbutn`ogo vy`kladacha/ R. K.Ser`ozhny`kova// Naukovi praci DonNTU. Seriya pedagogika, psy`xologiya i sociologiya. # 7, 2010.
5. Y`l`y`chev L. F.Fy`losofsky`j эncy`klopedy`chesky`j slovar` [Tekst] / gl. redakcy`ya: L.F.Y`l`y`chev.– M: Sovremennaya Эncy`klopedy`ya, 1983. – 840s.

УДК 378.147:811.111’25

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КРЕАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Ю.А. Рибінська

Висвітлено рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів. Описано результати експериментального дослідження й доведено ефективністьпедагогічної системи професійної комунікативної підготовки. Відзначено, що оцінювання рівня сформованості в студентів професійної комунікативної підготовки здійснювалось на різних етапах реалізації педагогічної системи формування професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів, під час впровадження авторської методики професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу.

Ключові слова: *професійна комунікативна компетентність, креативний переклад, професійна комунікативна підготовка, діагностика рівнів сформованості, авторська система професійної комунікативної підготовки.*

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ КРЕАТИВНЫМ ПЕРЕВОДА

Ю.А. Рыбинская

Отражены уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетенттности будущих филологов. Описаны результаты экспериментального исследования и доказана эффективность педагогической системы профессиональной коммуникативной подготовки. Отмечено, что оценивание уровня сформированности у студентов профессиональной коммуникативной подготовки осуществлялось на разных этапах реализации педагогической системы формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих филологов, во время внедрения авторской методики профессиональной коммуникативной подготовки будущих филологов способами креативного перевода.

Ключевые слова: *профессиональная коммуникативная компетентность, креативный перевод, профессиональная коммуникативная подготовка, диагностика уровней сформированности, авторская система профессиональной коммуникативной подготовки.*

THE LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS MEANS OF CREATIVE TRANSLATION

Ya. Rybinska

The levels of the professional communicative competence formation of future philologists are reflected. The results of the experimental research are described and it is proved the efficacy of the pedagogical system of professional communicative preparation. It is marked that the evaluation of students` professional communicative preparation was provided on the different levels of pedagogical system professional communicative competence formation of future philologists in time of author system implementation of professional communicative preparation of future philologist by means of creative translation.

Key words:*professionalcommunicativecompetence, creative translation, professional communicative preparation, diagnostic of levels formation, auther system of professional communicative preparation.*

Предметом дослідження в статті стала динаміка зростання рівня сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів експериментальних і контрольних груп у процесі вивчення навчальних дисциплін «Теорія і практика перекладу», «Практика усного і писемного

© Ю.А. Рибінська

мовлення», «Практичний курс основної іноземної мови» у вищих навчальних закладах України на основі застосування експериментальної системи професійної комунікативної підготовки, що визначалось рівнем сформованості ПКК майбутніх філологів засобами креативного перекладу.

Під час упровадження авторської системи професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу потрібно перевірити гіпотезу щодо її ефективності, зіставляючи її з існуючими традиційними методиками. Ефективність системи формування ПКК засобами креативного перекладу майбутніх філологів виявлялась в зіставленні успішності експериментальних груп студентів з успішністю контрольних. Експериментальна й контрольна групи студентів становили одну експериментальну пару дослідження.

Мета статті – визначення динаміки рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Існує декілька статистичних критеріїв, які передбачають зіставлення так званих незалежних вибірок, тобто двох або більше вибірок, які складаються з різних піддослідних. Прийняття рішення про вибір того чи іншого критерію приймається дослідником самостійно, на основі аналізу експериментальних даних: скільки вибірок порівнюється і який їхній об'єм, скільки вимірів досліджуваної ознаки проведено тощо. Під час констатувального експерименту та відбору контрольних та експериментальних груп нами було проаналізовано ряд статистичних критеріїв для оцінки розбіжності між цими групами. Виходячи з умов дослідження, було обрано критерій Пірсона, за допомогою якого можна порівняти два емпіричних розподіли (формули 1 – 3). Згідно з тими ж міркуваннями для оцінки достовірності зсуву досліджуваної ознаки ми обрали той самий критерій, спростивши розрахункову процедуру за рахунок програмного середовища Excel.

Із всіх експериментальних і контрольних груп Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв, які брали участь у експерименті (сім експериментальних і сім контрольних груп), нами було створено одну експериментальну пару: вибірка ЕГ (92 студенти) та вибірка КГ (96 студентів). Оскільки експеримент проводився в період 2011-2013 рр., то впродовж двох років з групами було проведено вісім зрізів знань (раз на два місяці) для виявлення рівня сформованості ПКК студентів-філологів за графіком. Розподіли вибірок за рівнями сформованості ПКК вибірок занесені в табл. 6 в порядку зростання.

Оскільки в інших навчальних закладах, які брали участь у нашому дослідженні, контрольних зрізів було менше, у якості контрольних зрізів ми обрали 5: початковий 27.10. 2011 та кінцевий 26.04. 2013 та три проміжних зрізи, які проводились разом з підсумковою атестацією. Результати контрольних зрізів формування ПКК представлено в таблиці 6.

Статистичні гіпотези формулювались таким чином:

Основна – емпіричний розподіл за рівнями сформованості ПКК у контрольній групі не відрізняється від емпіричного розподілу за тими ж рівнями в експериментальній групі.

Конкуруюча – емпіричний розподіл у КГ відрізняється від розподілу в ЕГ.

Таблиця 1

Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів Київського національного університету культури та мистецтв

	Початковий зріз 27.10.2011р.		22.12.2011р.		19.04.2012р.		21.12.2012р		Кінцевий зріз 26.04.2013р.	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий рів.	12	10	16	28	24	62	28	65	30	70
Середній рів.	11	12	19	46	31	18	44	19	58	17
Низький. рів.	73	70	61	18	41	12	24	8	8	5
Сер. зн.	63,93	63,61	67,09	78,07	72,64	86,33	76,79	87,77	80,35	89,42
$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{емп} = 0{,}2032$		$\chi^2_{емп} = 37{,}8252$		$\chi^2_{емп} = 36{,}0388$		$\chi^2_{емп} = 32{,}5707$		$\chi^2_{емп} = 39{,}0382$	

Згідно з правилами прийняття чи спростування статистичних гіпотез, оскільки емпіричне значення критерію виявилось більшим від критичного (4), справедливою є конкуруюча (альтернативна) гіпотеза. Тобто із надійністю не менше 99% можна стверджувати, що вже на першому ж зрізі, через 2 місяці після початку формувального експерименту, між контрольною та експериментальною групами зафіксовано суттєві відмінності. Середнє значення ПКК зросло на 14,47 бала в експериментальній групі, у той час як у контрольній цей показник склав лише 3,16. Загалом, рівень ПКК зріс більш ніж на 25 балів (40,57%) у експериментальній групі, у той час як у контрольній відбулись зміни рівня на 16,42 бала (25,68%). Динаміку зміни рівня ПКК студентів КНУКіМ можна оцінити з рисунка 1.

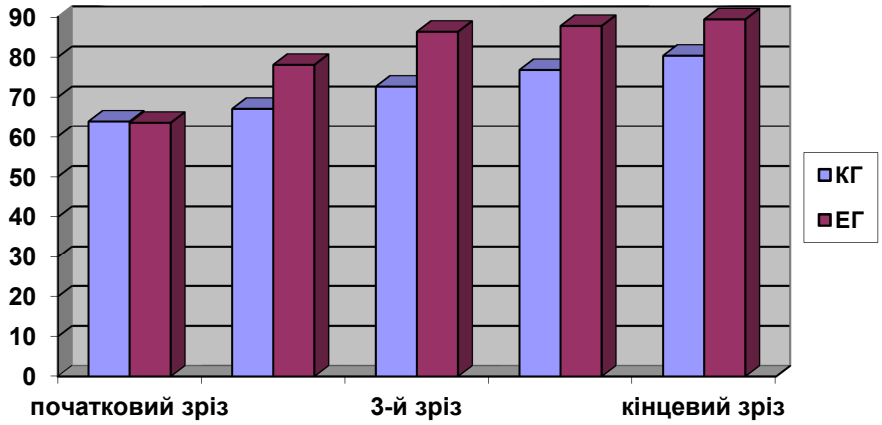


Рис.1. Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів КНУКіМ

Система формування ПКК у майбутніх філологів виявила свою ефективність і в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Результати діагностичних зрізів представлені в таблиці 2. Як бачимо, на початку експерименту середній рівень сформованості ПКК студентів контрольної групи був дещо вищим, ніж у студентів експериментальної групи, але слід зазначити, що в якості експериментальних груп обирались групи з дещо нижчим рівнем сформованості ПКК. Проте, можемо зауважити, що динаміка зростання рівня сформованості ПКК студентів експериментальної групи значно більша, ніж динаміка зростання ПКК студентів контрольної групи.

Результати формувального експерименту засвідчили, що із надійністю не менше 95% на перших етапах експерименту та із надійністю не менше 99% наприкінці експерименту можна стверджувати, що відмінності між розподілами студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості ПКК є значимими. Динаміку зміни середнього рівня ПКК можна оцінити також з рисунка 2.

Таблиця 2

Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

	Початковий зріз 20.10.2011р.		22.12.2011р.		24.05.2012р.		13.12.2012р		Кінцевий зріз 24.05.2013р.	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий рів.	3	4	7	15	7	17	8	20	11	26
Середній рів.	9	7	21	19	26	17	18	14	24	10
Низький. рів.	33	31	17	8	12	8	19	8	10	6
Сер. зн.	63,79	63,33	71,78	79,17	73,89	80,07	71,36	81,43	76,42	85,05
$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{емп} = 0{,}3503$		$\chi^2_{емп} = 6{,}1530$		$\chi^2_{емп} = 6{,}7550$		$\chi^2_{емп} = 10{,}0328$		$\chi^2_{емп} = 12{,}7575$	

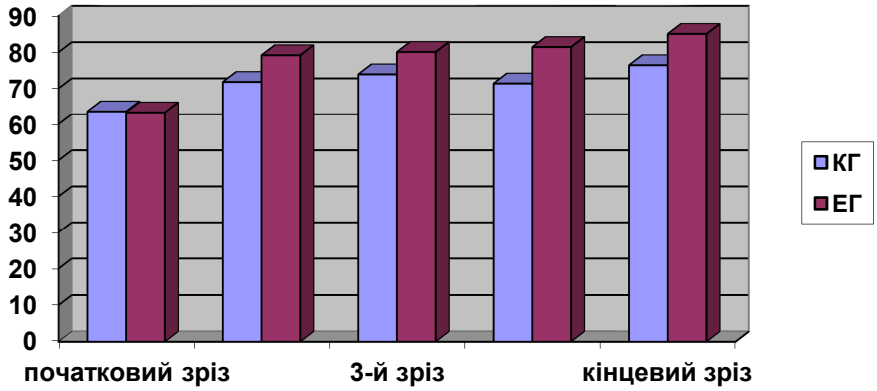


Рис. 2. Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів ТНПУ

Зростання рівня сформованості в студентів ЕГ відбулось від 63,33 на початку експерименту до 85,05 наприкінці (різниця складала 21,72 бала або 34,3%). У той самий час для контрольної групи цей показник становить 12,63 бала (19,8%). При цьому, у зимову сесію 2012 року спостерігалось незначне зменшення рівня сформованості ПКК, яке однак не було статистично значимим.

У рамках нашого дослідження проводились також контрольні заміри рівня сформованості ПКК і в інших навчальних закладах. Динаміку зміни рівня сформованості ПКК та розподіл студентів за рівнями можна оцінити з таблиць (табл. 3-4) та гістограм (рис. 3-4).

Пари експериментальних і контрольних груп Східноукраїнського національного університету було об'єднано в контрольну (КГ) і експериментальну (ЕГ) групи загальною кількістю 54 та 55 осіб відповідно.

Динаміка зміни сформованості ПКК визначалась під час контрольних замірів (табл. 3). Майже однакові на початку нашого дослідження групи наприкінці мали статистично значимі відмінності в рівнях сформованості ПКК. У експериментальних групах рівень сформованості ПКК виріс на 27,29 бала (44,1%), у той час як відповідний показник у контрольній групі становив 16,77 бала (26,8%). Статистична значимість розбіжностей становить $p \le 0{,}01$, тобто надійність не менше 99%.

Таблиця 3

Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів Східноукраїнського національного університету, м. Луганськ

	Початковий зріз 2.11.2011р.		24.04.2012р.		19.12.2012р		Кінцевий зріз 24.04.2013р.	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий рів.	4	3	8	12	10	27	15	42
Середній рів.	8	7	31	25	32	19	31	8
Низький. рів.	42	45	15	18	12	9	8	5
Сер. зн.	62,63	61,49	73,54	73,93	75,30	82,22	78,46	88,78
$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{емп} = 0{,}2032$		$\chi^2_{емп} = 1{,}7066$		$\chi^2_{емп} = 11{,}5449$		$\chi^2_{емп} = 27{,}0390$	

Динаміку зміни середнього рівня ПКК можна оцінити також з рисунка 3.

В експерименті, який було проведено в Херсонському національному технічному університеті, брало участь 3 пари експериментальних та контрольних груп, які було об'єднано в контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи, загальною кількістю 40 та 36 осіб відповідно. За результатами проведення контрольних зрізів серед респондентів (табл. 5.9) можна визначити, що в загальному рівень сформованості ПКК виріс на 13,25(20,05%) бала в контрольних групах, у той час як приріст у експериментальних групах склав 21,06 бала (32,15%). Відмінності між респондентами контрольних та експериментальних груп є статистично значимими на рівні, тобто надійність складає більше 99%.

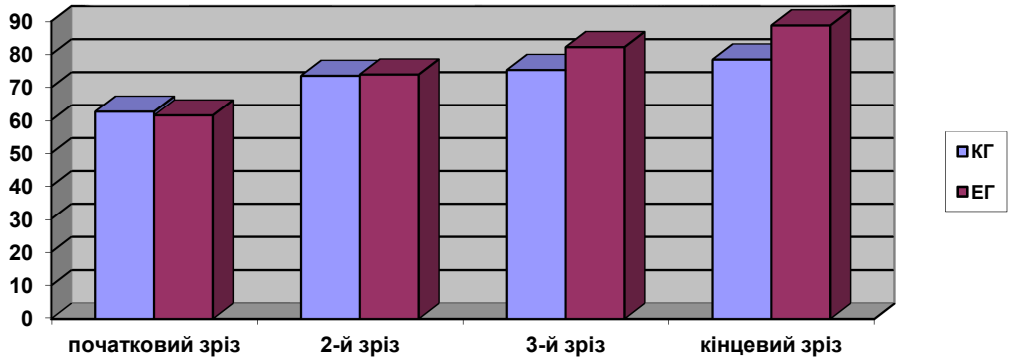


Рис. 3. Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів СхНУ

Таблиця 4

Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів Херсонського національного технічного університету

	Початковий зріз 1.11.2011р.		25.12.2012р		Кінцевий зріз 21.05.2013р.	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий рів.	6	5	8	17	13	25
Середній рів.	5	8	20	10	21	6
Низький. рів.	29	23	12	9	6	5
Сер. зн	66,08	65,50	74,10	80,22	79,33	86,56
$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{емп} = 1{,}2685$		$\chi^2_{емп} = 6{,}8102$		$\chi^2_{емп} = 12{,}0365$	

Динаміку зміни середнього рівня ПКК можна оцінити також з рисунка 4.

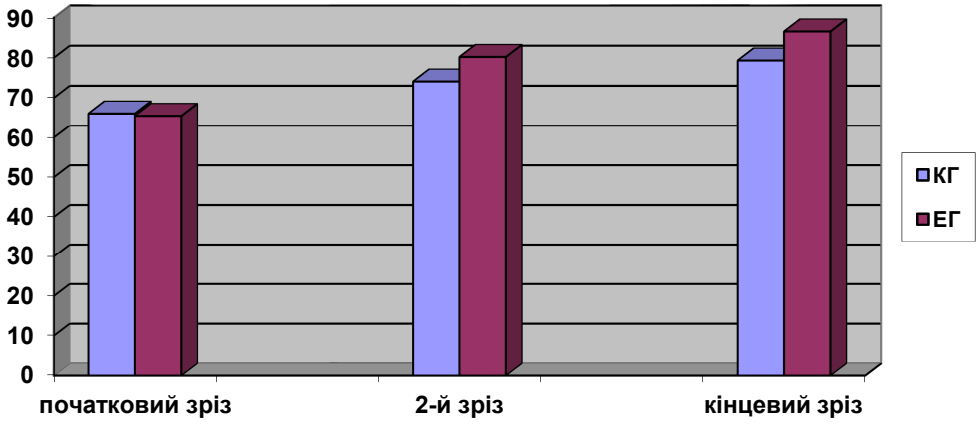


Рис. 4. Динаміка зміни рівня сформованості ПКК студентів ХНТУ

Діагностика рівнів сформованості ПКК студентів усіх експериментальних і контрольних груп, що були залучені до експериментального дослідження на етапі формувального експерименту й констатувального експерименту другого порядку, проводилась перед завершенням студентами навчання й тривала наприкінці другого навчального семестру 2010/2011-2011/2012 н.р.

Упродовж всього періоду вивчення навчальних дисциплін «Теорія і практика перекладу» і «Практичний курс основної іноземної мови» проводилась діагностика рівня сформованості ПКК, результати якої представлені в таблицях (табл. 3-4). Результати підсумкових зрізів по навчальних закладах та зведені дані представлені в таблиці (табл.5).

Обчислені емпіричні значення критерію χ^2-Пірсона (формули 1–3) виявились більшими від критичного значення (4), що дозволяє із надійністю не меншою 99% стверджувати, що запропонована система формування ПКК засобами креативного перекладу є дієвою.

Упродовж проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності системи формування ПКК у майбутніх філологів засобами креативного перекладу рівень сформованості ПКК студентів експериментальних груп зріс на 24,06 бали (37,8%), у той час як рівень сформованості ПКК студентів контрольних груп зріс лише на 15,28 бала (23,98%).

Таблиця 5

Перевірка однорідності респондентів контрольних та експериментальних груп за рівнем сформованості ПКК на кінець формувального експерименту

ВНЗ	КНУКіМ		ТНПУ		СхНУ		ХНТУ		Зведені дані	
Групи	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	30	70	11	26	15	42	13	25	69	159
Середній	58	17	24	10	31	8	21	6	134	45
Низький	8	5	10	6	8	5	6	5	32	21
Сер. зн.	80,35	89,42	76,42	85,05	78,46	88,78	79,33	86,56	78,99	87,65
$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{емп} = 39{,}0382$		$\chi^2_{емп} = 12{,}7575$		$\chi^2_{емп} = 27{,}0390$		$\chi^2_{емп} = 12{,}0365$		$\chi^2_{емп} = 81{,}8820$	

За середніми балами рівнів сформованості ПКК студентів усіх експериментальних і контрольних груп, які були задіяні на етапі формувального експерименту й констатувального експерименту другого порядку, можемо дійти висновку про те, що динаміка зростання рівня сформованості ПКК студентів експериментальних груп приблизно вдвічі більша, ніж динаміка зростання рівня сформованості ПКК студентів контрольних груп (рис.5). Середній рівень сформованості ПКК студентів усіх експериментальних груп на початку експерименту був середнім з показником 63,59 балів. Середній рівень сформованості ПКК студентів усіх контрольних груп був також середнім, проте його показник був дещо вищим – 63,71. Наприкінці експерименту середній рівень сформованості ПКК студентів експериментальних груп став вищим (з показником 87,65 бали), у той час як рівень сформованості ПКК студентів контрольних груп зріс лише до 78,99 балів.

Гістограма (рис. 5) демонструє результативність системи професійної комунікативної підготовки філологів, що виявляється в достатньому рівні сформованості ПКК майбутніх філологів, проявленою значною динамікою й швидкими темпами розвитку ПКК студентів експериментальних груп у порівнянні зі студентами контрольних груп усіх експериментальних пар. Отже, педагогічний експеримент довів ефективність педагогічної системи професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу.

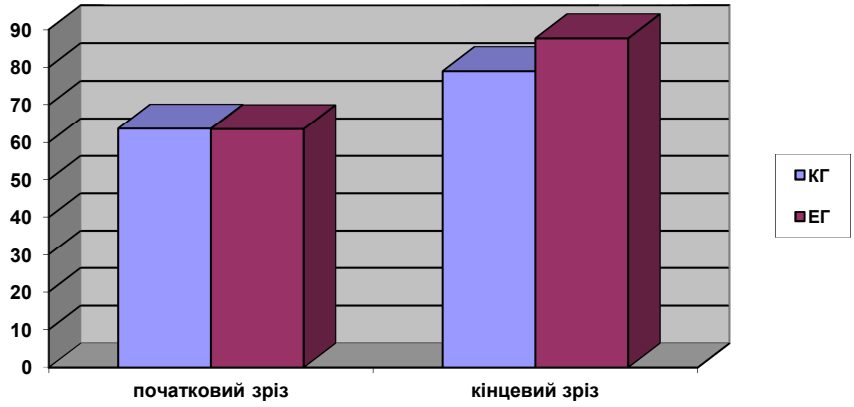


Рис. 5. Динаміка зростання рівнів сформованості ПКК усіх експериментальних пар ЕГ та КГ

Аналіз даних поетапного діагностування рівнів сформованості ПКК майбутніх філологів засобами креативного перекладу за допомогою комплексу параметричних багатофакторних методів наукових досліджень дозволив здійснити порівняння нульової статистичної гіпотези з альтернативними й сформулювати висновок про те, що система професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу має значну перевагу над традиційними методиками навчання творчого перекладу. Застосування авторської системи забезпечує цілеспрямованість, ефективність і результативність процесу професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів.

Література

1. Рибінська Ю.А. Теоретичні і методологічні засади професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів: монографія / Ю.А. Рибінська. – Тернопіль : Астон, 2013. – 220 с.
2. Рибінська Ю.А. Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу : монографія / Ю. А. Рибінська. – Тернопіль : Астон, 2013. – 300 с.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

References

1. Rybins'kaYu.A. Teoretychni i metodolohichni zasady profesiynoyi komunikatyvnoyi pidhotovky maybutnikh filolohiv: monohrafiya / Yu.A. Rybins'ka. – Ternopil' : Aston, 2013. – 220 s.
2. Rybins'kaYu.A. Metodychni osnovy formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh filolohiv zasobamy kreatyvnoho perekladu : monohrafiya / Yu. A. Rybins'ka. – Ternopil' : Aston, 2013. – 300 s.
3. Sidorenko E. V. Metodyi matematicheskoy obrabotki v psihologii / E. V. Sidorenko. – SPb.: Rech, 2003. – 350 s.

УДК378.147.091.33:004.77

СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТОГО САЙТУ ВИКЛАДАЧА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

І. Ю.Шахіна, Р. П.Медведєв

У статті розкрито основні аспекти створення і використання в навчальному процесі особистого сайту викладача.Виділені різні інструментарії для створення веб-сайтів. Виокремлені групи освітніх веб-сайтів. Розглянуті авторські сайти та сайти, що присвячені конкретному предмету. Визначені компоненти, з яких може складатися сучасний персональний учительський сайт. Розглянуті та проаналізовані деякі конструктори сайтів. Детально викладені основні аспекти створення особистого сайту за допомогою інтернет-платформи Google. Виокремлені переваги та недоліки сервісу Google для створення сайтів.

Ключові слова: *сайт викладача, інтернет-сервіси, конструктори сайтів, платформа Google.*

© І. Ю.Шахіна, Р. П.Медведєв

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОГО САЙТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Ю.Шахина, Р. П.Медведев

В статье раскрыты основные аспекты создания и использования в учебном процессе личного сайта преподавателя. Выделены различные инструментарии для создания веб-сайтов. Выделены группы образовательных веб-сайтов. Рассмотрены авторские сайты и сайты, посвященные конкретному предмету. Определены компоненты, из которых может состоять современный персональный учительский сайт. Рассмотрены и проанализированы некоторые конструкторы сайтов. Подробно изложены основные аспекты создания личного сайта с помощью интернет-платформы Google. Выделены преимущества и недостатки сервиса Google для создания сайтов.

***Ключевые слова**: сайт преподавателя, интернет-сервисы, конструкторы сайтов, платформа Google.*

CREATING AND USING TEACHER'S WEBSITE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

I.Shahina, R.Medvediev

The article deals with the main aspects of creating and using teacher's personal website in the educational process. The different tools for creating websites are defined. The groups of educational websites are singled out. Authors' sites and the sites dedicated to particular subjects are reviewed. The tasks that a personal website for pedagogical purposeshould solve are identified. The components of teacher's personal website are determined. Some Internet tools that enable ordinary users to create their own websites and post them on the Internet are reviewed and analyzed, among them such Site Builders as Ucoz, Wix, Jimdo, Webnode, Key.ua, Sites.google, Blogger. There are step by step outlines to createa personal website using Internet platforms of Google, namely how to create the home page, to choose a template, name, topic, to use additional options, to edit the home page, to create a new page.The main aspects of creating a personal website using Internet Google platforms are considered in details. The advantages and disadvantages of Google service for creating websites are shown in the article.

***Key words:** teacher site, Internet services, websitebuilder, platform Google.*

Сучасний світ характеризується активним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які сьогодні активно впроваджуються в різних сферах діяльності людини. Зокрема,розвиток інноваційних комп'ютерних технологій має значний вплив на системи середньої, спеціальної та вищої освіти.

Нині система освіти в Україні спрямована на створення належних умов для розвитку інтелектуальної та духовної культури, здібностей та талантів підростаючого покоління. А головне завдання педагога полягає в зацікавленні учня. Вчитель має змусити вихованця самостійно досліджувати певну галузь, вивчати для себе щось нове. Тому, інформатизація освітньої галузі визначає необхідність широкого застосовування якісних електронних засобів навчання, які можна було б використовувати як під час занять, так і знаходячись поза межами навчального закладу. До таких електронних засобів навчання можна віднести мережеві технології Веб 2.0.

Нині досить популярним серед учителів є своя особиста сторінка «персональний сайт учителя». Розглянемо основні аспекти роботи з даним засобом, а також ключові переваги та недоліки подібних сайтів.

Проблемі застосування ІКТ у навчальному процесі присвячено роботи Н. Воропай, Р. Гуревича, А. Коломієць, О. Співаковського, О. Суховірського та багато ін. Використання хмарних технологій для організації навчання розкрито у роботах С. Литвинової, Н. Морзе,О. Кузьминської; побудова персональних навчальних середовищ на основі хмарних технологій досліджується у роботах О. Воронкіна; організація «віртуальної» учительської засобами Google розкривається Л. Рождественською; дослідження хмарних технологій в освіті здійснюють ряд інших відомих науковців: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Л. Меджитова, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спірін та ін.

Метою нашої статті є розкриття основних аспектів створення і використання в навчальному процесі особистого сайту викладача.

Як відомо, сайт є одним із найзручніших інструментів для презентації результатів будь-якої діяльності.

А.Хуторський розглядає таке визначення даного поняття «освітній сайт» – це цілісна, концептуально обґрунтована та структурно побудована система, яка об'єднує взаємопов'язані між собою веб-сторінки, зміст яких підкорено спільній ідеї та зображено в конкретних цілях і задачах кожної з них [4, с. 137].

Нині у мережі налічуються сотні мільйонів сайтів будь-якої тематики і ця кількість невпинно зростає. Існує різноманітний інструментарій для створення веб-сайтів. Виділимо такі:

- програмне забезпечення загального призначення з вбудованими засобами експорту в формат веб-документа (наприклад, Microsoft Word);
- текстові редактори плоского тексту (наприклад, Блокнот);

– текстові редактори з підсвічуванням елементів мов веб-розробки (наприклад, Notepad++);
– спеціалізовані тегові редактори (наприклад, Home-Site);
– спеціалізовані WYSIWYG редактори (наприклад, комерційні Adobe Dreamweaver, Microsoft Expression Web або вільний Kompo Zer);
– системи керування вмістом сайту – CMS (наприклад, Joomla);
– системи створення сайтів на безкоштовних хостингах (наприклад, служба Google Sites, конструктор сайтів narod.ru);
– інші (наприклад, браузер Amaya) [5, с. 16].

Виокремимо такі групи освітніх веб-сайтів:
– сайти, які забезпечують широкий та якісний доступ до наявних освітніх продуктів;
– сайти, що стимулюють процес створення інноваційних освітніх продуктів;
– сайти, які сприяють упровадженню нових форм організації навчального процесу;
– сайти, які забезпечують навчально-методичний супровід освітнього процесу.

Найчастіше персональні сайти педагогічного призначення відносяться до останніх двох груп. Їх можна розділити на авторські (сайт, на якому автор висвітлює не тільки свої професійні надбання, а й особисті захоплення, думки) та сайти, що присвячені конкретному предмету, де особистість автора не визначена. Персональний освітній сайт як педагогічний інструмент розширює існуючі освітні функції.

Створення персонального сайту педагогічного призначення дозволяє розв'язати такі завдання:
– індивідуалізація змісту навчання;
– сприяння підвищенню рівня доступності навчання, розширенню змісту освіти, залученню додаткових джерел інформації, навчального матеріалу;
– популяризація студентських досягнень, демонстрація та презентація результатів діяльності;
– реалізація можливостей дистанційного навчання.
– Визначимо компоненти, з яких може складатися сучасний персональний учительський сайт:
– зміст педагогічної діяльності (розробки занять, матеріали до занять, методичні матеріали, матеріали для контролю знань, роботи студентів та ін.);
– самопрезентація автора (особиста інформація, фото);
– посилання на інші корисні ресурси мережі;
– форма оберненого зв'язку (форум, гостьова книга).

Основними користувачами персональних освітніх сайтів в Україні є вчителі, викладачі, студенти та учні. Як правило,педагоги шукають на сайті матеріали для розширення професійного досвіду,тим самим надають автору сайту можливість організувати нову форму взаємодії «вчитель–учень».

Розглянемо, що ж саме потрібно знати і підготувати, щоб розробити персональний веб-сайт освітнього призначення.

Розробка будь-якого сайту починається з визначення цілей, функцій, цільової аудиторії, для якої він призначений, після чого обирається структура сайту та його контент [6, с. 66].

Недоцільно створювати сайти, які будуть містити лише переклад паперової інформації в електронну. Потім починається добір програмних засобів, створення самого сайту та його підтримка.

Нині існує велика кількість Інтернет-інструментів, які надають можливість пересічному користувачу створювати власні сайти та розміщувати їх у мережі Інтернет. Їх називають конструкторами сайтів. Конструктор сайтів – один із потужних та зручних способів, за допомогою якого в режимі реального часу можна легко створити будь-який сайт. До них можна віднести: Ucoz, Wix, Jimdo, Webnode, Key.ua, Sites.google, Blogger та ін. Кожна з цих перелічених систем управління прив'язує користувача до готового шаблону, доменного імені та системи керування[1, с. 120].

Зокрема, досить популярною і простою у використанні платформою є uCoz. Дане середовище створення веб-сайтів надає користувачам ряд переваг:найбільш прийнятний варіант із точки зору вартості та функціональності платформи;гнучкі налаштування зовнішнього вигляду; потужний модульний функціонал;повноцінні інструменти для роботи.

Однак система uCoz дозволяє лише керувати контентом сторінок сайту, а сама структура створюється лише за зарезервованими шаблонами. Крім того, якщо адміністратор сайту не доповнюватиме або не змінюватиме контент протягом одного місяця, то такий сайт спочатку заморожується платформою uCoz, а потім і взагалі видаляється з мережі автоматично [1, с. 122].

Дуже часто для створення освітнього веб-сайту використовують платформу Wix. Дане середовище вирізняється великою кількістю дуже якісних шаблонів оформлення, а також простим і доступним інтерфейсом, що вимагає від користувача лише базових навичок роботи за комп'ютером. Однак, Wix усе ж дещо поступається іншим середовищам для створення веб-сайтів, основною причиною цього є платний пакет послуг.

Що ж до створення сайтів на Google-платформі, то перед звичайним користувачем відкривається ціла низка додаткових можливостей і переваг.

Виокремимо переваги створення сайтів із допомогою сервісу Google: швидке створення сторінки;створення сайту нагадує процес оформлення документу в текстовому редакторі;можливість зміни вигляду і функцій;не потрібні знання мови розмітки гіпертекстових сторінок; можливість установлення доступу та спільного використання інформації;безкоштовне використання сервісу;відсутність плати за доменне ім'я і хостинг; відсутність рекламних банерів; використання та додавання на сайт інформації, використовуючи різні сервіси Google [2].

Розглянемо детальніше основні аспекти створення власного сайту за допомогою інтернет-платформи Google.

Насамперед,для роботи з будь-яким із сервісів Google потрібно увійти в мережу під власним аккаунтом. Аккаунт – це обліковий запис користувача. Обліковий запис – запис, що містить відомості, які користувач повідомляє про себе деякій комп'ютерній системі [3, с. 91].Для початку потрібно вибрати у службах Google сервіс Sites (рис. 1), пройти авторизацію та натиснути кнопку «Створити».

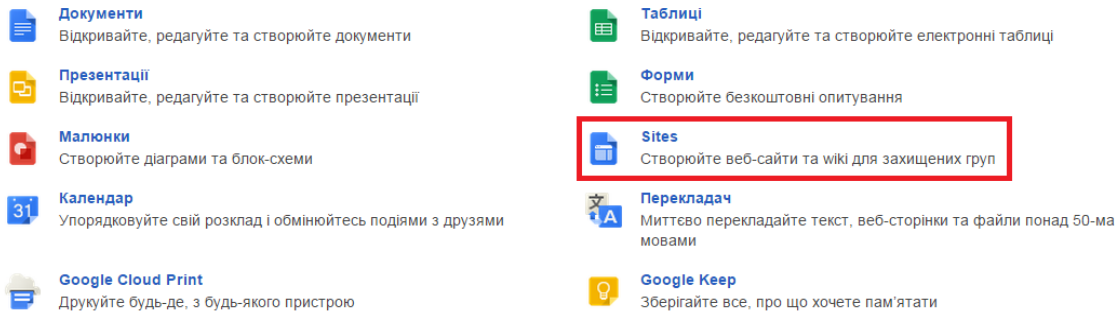


Рис. 1. Вибір сервісу Sites у службах Google для створення власного сайту

Після цього потрібно вибрати шаблон для сайту. Сайти Google мають безліч шаблонів, які можна використовувати для швидкого створення основи нового сайту. Шаблон сайту містить готові сторінки. Їх оформлення, структура і зміст підходять для конкретної мети. (Додаткові відомості про кожний шаблон можна отримати, навівши покажчик миші на значок «спливаюча підказка»). Під час використання шаблону можна буде змінити оформлення, структуру і зміст на свій розсуд. Деякі загальні шаблони знаходяться на сторінці створення сайту. Також можна натиснути на посилання Переглянути галереї, щоб отримати додаткову інформацію (рис. 2). Можна вибрати Пустий шаблон.

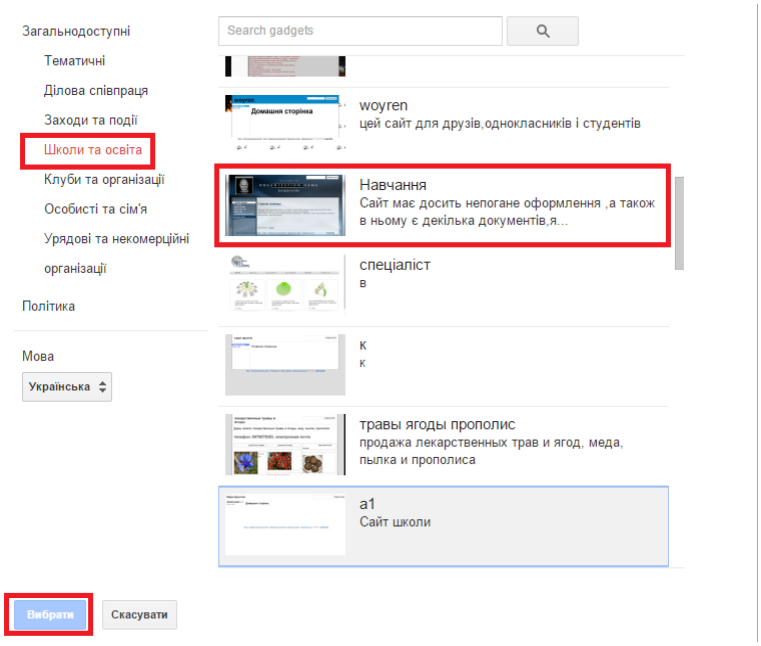


Рис. 2. Вибір шаблону для сайту

Вибравши шаблон сайту, необхідно назвати сайт. У полі URL-адреси українська назва сайту буде автоматично транслітерована англійською мовою. Якщо сайт з такою назвою вже існує, про це буде повідомлено та запропоновано змінити адресу сайту. Далі потрібно ввести символи з контрольної картинки

та натиснути кнопку Створити сайт.

Після завдання назви сайту потрібно вибрати тему сайту. Тема сайту задає узгоджений зовнішній вигляд усіх сторінок сайту, тобто визначає такі параметри, як заголовок або колірні схеми меню.

У розділі Додаткові опції можна вказати опис сайту, що дозволить коротко визначити призначення сайту.

Отже, сайт створено та все готово для налаштування його оформлення, редагування сторінок і, найголовніше, отримання задоволення від існування вашого особистого сайту!

Після того, як сайт створений перший розділ називається Главная страница. Він дозволяє створювати нові сторінки, копіювати і видаляти їх, а також завантажувати довільні файли на сервер. Для редагування сторінки необхідно вибрати відповідний пункт меню. Редактор дозволяє працювати зі сторінками у режимі WYSIWYG (на зразок форматування сторінок у редакторі Word), а також безпосередньо використовуючи мову гіпертекстової розмітки HTML. Необхідно пам'ятати, що після редагування необхідно зберегти результати відповідною кнопкою зверху Зберегти.

Для редагування Головної сторінки (та будь-якої іншої) існує кнопка Редагувати сторінку з допомогою якої можна відредагувати сторінку та відформатувати інформацію.

З допомогою вкладки Вставити вікна редагування будь-якої сторінки можна: додати Стандартні об'єкти, додати Гаджети та інші служби наявні в Google. За допомогою вкладки Формат можна відформатувати сторінку. За допомогою вкладки Таблиця можна створити таблицю та її основні складові. За допомогою вкладки Макет можна задати макет нашого сайту. В нашому випадку вибрана Ліва бічна панель. Після редагування Головної сторінки потрібно натиснути на кнопку Зберегти.

Необхідно відзначити, що для створення сайту потрібно мати кілька веб-сторінок. За створення нових сторінок відповідає пункт Нова сторінка.

Вигляд створеного сайту Інформатика зі створеними сторінками: Карта Google, Колекція файлів (текстові, графічні, відео), Оголошення, Презентація-Google, Список одногрупників (ПІБ, місце проживання, дата народження, телефон), Форма Google знаходиться на рис. 3.

Зазначимо, що на сторінках сайту можна також розміщувати різноманітні фото та відео- галереї, додавати аудіо контент тощо. Також, за допомогою гіперпосилань, можна дати можливість користувачу зберігати та відкривати додаткові документи, підручники або контрольні роботи. Тобто, сайт викладача може бути гарним джерелом інформації для учня, що дозволить зацікавити його, наштовхнути на додаткові пошуки інформації і додаткове вивчення предмета.

Окрім того, на сайті можна розміщувати роботи учнів, що спонукатиме їх краще та відповідальніше ставитися до виконання завдань, «які згодом кожен зможе побачити в мережі».

Але, звичайно, платформа Google-сайт, окрім переваг, також має деякі недоліки. Зокрема, це:обсяг дискового простору – до 100 Мб для зберігання інформації на сайті і 10 Гб на кожен домен для зберігання інформації під час використання Google Служб;не підтримуються CSS і Java Script; доменне ім'я сайту має вигляд досить довгий і специфічний вигляд sites.google.com/site_name;обмежені налаштування оформлення сайтів –змінюються тільки кольори, розміри і стиль шрифтів;заборонені анонімні коментарі, змінювати зміст (у тому числі додавати коментарі) можуть тільки авторизовані користувачі;немає стрічки RSS з оновленнями сайту;відсутність класичного файл-менеджеру і доступу по FTP.

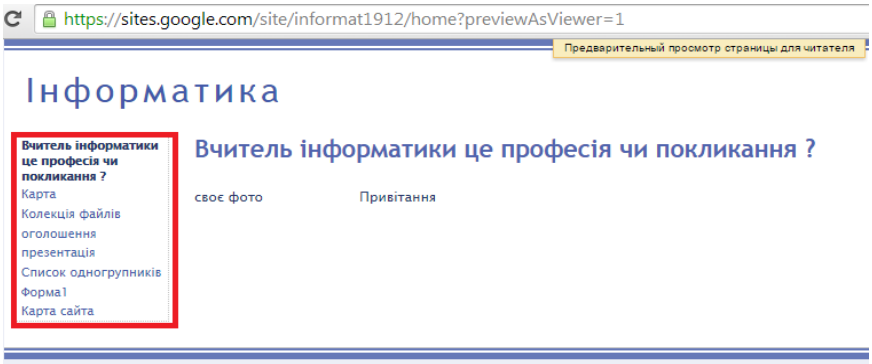


Рис. 3. Створений сайт на тему Інформатика

Розвиток технологій хмарних обчислень дозволяє вносити в навчальний процес програмні новинки для його оптимізації та формувати у студентів навички колективної роботи над навчальними проектами, спрощувати спільну роботу учнів та вчителів, значно розширювати види співпраці, формувати навички колаборації, ефективно опрацьовувати великі обсяги інформації та раціонально використовувати час і можливості навчатися.

Хмарні технології є нині повноцінним навчальним інструментом, що дозволяє ВНЗ створювати власний он-лайн простір та формувати особисте освітнє середовище студента і викладача максимально ефективно. Постійне використання нових засобів для навчання надає можливість не стояти на одному місці, привчає до нового стилю поведінки, легкому вирішенню будь-яких ситуацій. Таке навчання допомагає зробити сам процес навчання відкритим і доступним для всіх: викладачів, студентів, батьків.

Отже, персональний сайт учителя це чудовий спосіб систематизації матеріалів, а також один із методів налагодження зв'язку «вчитель-учні». Сайти Google зручно використовувати для створення простих інформаційних сайтів та рекомендується використовувати для створення освітніх сайтів і сайтів, де потрібно надати доступ редагування кільком користувачам.

Література

1. Воропай Н.А. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Н.А. Воропай // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – №15. – С. 119-128.
2. Живіцька С.Ю. Формування пізнавальної самостійності учнів засобами сервісів Google у процесі вивчення іноземної мови / С.Ю. Живіцька // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://management.kr.sch.in.ua/news/id/131/vn
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна / – Вінниця, ТОВ «Планер». – 2011. – 220 с.
4. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опит проектирования: сб. научных тр. /Под ред. А.В.Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327с.
5. Погрібний О. В. Автоматизоване створення веб-ресурсів / О. В. Погрібний // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 6.- С. 16-18.
6. Шахіна І. Ю. Хмарні технології в організації освітньої діяльності університету / І. Ю. Шахіна // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 64-71.

References

1. Voropay N.A. Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi yak zasib formuvannya samoosvitn'oyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly / N.A. Voropay // Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti. – 2013. – #15. – S. 119-128.
2. Zhyvits'ka S.Yu. Formuvannya piznaval'noyi samostiynosti uchniv zasobamy servisiv Google u protsesi vyvchennya inozemnoyi movy / S.Yu. Zhyvits'ka // [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://management.kr.sch.in.ua/news/id/131/vn
3. Kademiya M. Yu. Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v navchal'nomu protsesi : Navchal'nyy posibnyk / M. Yu. Kademiya, I. Yu. Shakhina / – Vinnytsya, TOV «Planer». – 2011. – 220 s.
4. Hutorskoj A.V. Kompetencii v obrazovanii: opit proektirovanija: sb. nauchnyh tr. /Pod red. A.V.Hutorskogo. – M. : Nauchno-vnedrencheskoe predprijatie «INJeK», 2007. – 327s.
5. Pogribnyj O. V. Avtomatyzovane stvorennya veb-resursiv / O. V.Pogribnyj // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – 2011. – № 6.- S. 16-18.
6. Shaxina I. Yu. Xmarni texnologiyi v organizaciyi osvitn`oyi diyal`nosti universy`tetu / I. Yu. Shaxina // Naukovi zapy`sky`. – Vy`pusk 9. – Seriya: Problemy` metody`ky` fizy`ko-matematy`chnoyi i texnologichnoyi osvity`. Chasty`na 2. – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vy`nny`chenka, 2016. – S. 64-71.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

І.П. Аносов, Д.І. Аносова

У статті представлено аналіз понять: «дезадаптація», «шкільна дезадаптація», «попередження шкільної дезадаптції», «психологічна профілактика». Автори дійшли висновку, що проблема шкільної дезадаптації набуває рис універсальності, об'єднуючи зусилля дослідників у галузі психології, педагогіки та дитячої психопатології. Визначено, що попередження та подолання шкільної дезадаптації у молодших школярів має бути спрямоване на усунення причин, що її викликали. У зв'язку з цим встановлено, що психолого-педагогічними чинниками попередження та подолання шкільної дезадаптації учнів молодшого шкільного віку є організація роботи шкільного психолога і педагога, яка проводиться на фізіологічному, педагогічному та психологічному рівнях. Доведено, що процес попередження та подолання шкільної дезадаптації у молодших школярів є комплексним, інтегративним, який здійснюється через просвітницько-профілактичну, індивідуально-психологічну, психолого-педагогічну, соціально-профілактичну та психогігієнічну роботу.

***Ключові слова**: дезадаптація, шкільна дезадаптація, молодші школярі, адаптація, попередження дезадаптації, психологічна профілактика, девіантна поведінка, діагностика, самореалізація, психокорекційна програма.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.П. Аносов, Д.И. Аносова

В статье представлен анализ понятий: «дезадаптация», «школьная дезадаптация», «предупреждение школьной дезадаптции», «психологическая профилактика». Авторы пришли к выводу, что проблема школьной дезадаптации приобретает черты универсальности, объединяя усилия исследователей в области психологии, педагогики и детской психопатологии. Определено, что предупреждение и преодоление школьной дезадаптации у младших школьников должно быть направлено на устранение причин, которые ее вызвали. В связи с этим установлено, что психолого-педагогическими факторами предупреждения и преодоления школьной дезадаптации учащихся младшего школьного возраста является организация работы школьного психолога и педагога, которая проводится на физиологическом, педагогическом и психологическом уровнях. Доказано, что процесс предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у младших школьников является комплексным, интегративным, который осуществляется через просветительско-профилактическую, индивидуально-психологическую, психолого-педагогическую, социально-профилактическую и психогигиеническую работу.

***Ключевые слова:** дезадаптация, школьная дезадаптация, младшие школьники, адаптация, предупреждение дезадаптации, психологическая профилактика, девиантное поведение, диагностика, самореализация, психокоррекционная программа.*

PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS OF PREVENTING AND OVERCOMING SCHOOL EXCLUSION OF YOUNGER CHOOLCHILDREN

I. Anosov, D. Anosova

The article analyzes the concepts of «exclusion», «school exclusion», «preventing school exclusion», «psychological prophylaxis». The authors concluded that the problems of school exclusion acquires features of versatility, bringing together researchers in psychology, pedagogy and child psychopathology. It was determined that prevention and overcoming school exclusion should aim at the elimination of its cause. In this regard it was revealed that psychological and pedagogical factors of prevention and overcoming school exclusion of pupils of primary school age is the organization of the school psychologist and teacher, which is held on the physiological, psychological and pedagogical levels. It is proved that the process of prevention and overcoming school exclusion in primary school children is complex and integrative, which is held through education and prevention work (providing information to teachers, educators and parents about causes and effects of features of school exclusion, ways to prevent and overcome; individual and psychological work (harmonization of the child development, correction of emotional, behavioral disorders and deformities of character, development of cognitive areas and teaching and learning motivation; psychological support for children in transition period); psychological and pedagogical work (compliance of psycho-pedagogical learning environment for children at risk, ensuring that the rate of academic work in the classroom corresponds to capabilities of children, development and implementation of individual programs of teaching children at risk, increasing psychological competence and professional level of teachers), social and preventive work

© І.П. Аносов, Д.І. Аносова

(identification, removal, neutralization of social and psychological causes and conditions that cause school exclusion) and psycho-hygienic work (psycho-hygienic compliance of training conditions and recreation of children, holding general health keeping measures (physiotherapy, training), optimization of motion activity while walking (game with elements of competition).

***Key words**: exclusion, school exclusion, younger schoolchildren, adaptation, prevention of exclusion, psychological prevention, deviant behavior, diagnostics, self-realization, psycho program.*

За останні десятиліття особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з адаптацією особистості в суспільстві. Науково-технічний прогрес вносить у життя людини значні соціальні зміни, які поряд з позитивними проявами, негативно впливають на емоції, волю, інтелект, розумову діяльність особистості в умовах зміни провідної діяльності. Особливо гостро відчувають труднощі адаптаційного періоду діти на етапі переходу з дошкільної ланки освіти до початкової. Це пов'язано зі зміною соціального статусу дитини і включенням її у новий вид діяльності – навчання. Освітнє середовище початкової школи характеризується розширенням соціальних контактів, збільшенням інтелектуального навантаження, зростанням самостійності і відповідальності молодшого школяра. До середини першого класу більшість дітей долають труднощі адаптаційного періоду, але залишаються окремі діти, які продовжують відчувати труднощі у спілкуванні, невпевненість, демонструють агресивну поведінку, зниження пізнавальної активності, відсутність інтересу до навчання, погіршення здоров'я і загального самопочуття. Для позначення різних варіантів неблагополуччя дітей у початковій школі вживається термін «дезадаптація», запозичений психологією з психіатрії. Поряд з явними проявами дезадаптації поширення набувають і ранні її ознаки, такі як, підвищена шкільна тривожність, конфліктність самооцінки, зниження навчальної мотивації на фоні позитивної загальної успішності і дисциплінованості, які у зв'язку з прихованістю ознак не привертають увагу з боку педагогів і психологів. Тому особливо актуальною є проблема попередження, ранньої діагностики і своєчасного подолання шкільної дезадаптації.

Проблема шкільної дезадаптації була предметом дослідження в роботах вчених С.А. Бєлічевої, М.В. Вострокнутова, Н.Л. Коновалова, Г.Ф. Кумаріної, О.В. Новікової, Р.В. Овчарової, Е.В. Ракульцевої та ін. Цілісний підхід до проблеми шкільної дезадаптації розкрито у дослідженнях Б.М. Головко, В.Є. Кагана, І.В. Крук, О.Ю. Осадько та ін. Проблема попередження та подолання дезадаптації особистості в умовах навчального закладу досить широко представлена у працях українських науковців: О.О. Єжова, Л.В. Кальченко, Л.І. Міщик, В.М. Оржеховська досліджують теоретичні засади превентивної роботи; Н.І. Бігун, К.Ю. Борисова, В.В. Гур'єва, Г.М. Федоришин розкривають специфіку профілактики шкільної дезадаптації; Н.В. Бєлякова, Л.В. Дзюбко, Ф.Р. Мавлеткулова, О.О. Максимова, М.І. Тіхонова та О.Ю. Чурюмова аналізують особливості попередження ранньої шкільної дезадаптації; Л.В. Бура та А.І. Лучинкіна торкаються питань корекції дезадаптованої поведінки школярів; чинники дезадаптованості молодших школярів вивчали О.Р. Боделан, Г.В. Бурменська, Л.С. Здункевич, О.Г. Лідерс, Л.В. Дзюбко та ін.; діагностичні аспекти проблеми шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку досліджували І.А. Коробейников, Н.Г. Луськанова; клінічна характеристика школярів із синдромом шкільної дезадаптації досліджували С.Б. Аксеньєв, Б.Г. Ананьєв, О.Б. Бовть, С.Г. Гонюкова, О.М. Екелова-Багалій, О.І. Захаров, В.Є. Каган, Л.А. Калініна, В.В. Лебединський, О.К. Ушанкова, Ю.С. Шевченко.

З'ясовано, що дезадаптація виступає як наслідком, так і причиною порушення взаємовідносин між дорослими і дітьми, що призводить до неуспішності, девіантної поведінки, зниження психофізіологічного стану дітей, а шкільні проблеми часто ведуть і до проблем у сім'ї школяра. Саме тому проблема пошуку психолого-педагогічних чинників попередження та подолання причин шкільної дезадаптації молодших школярів залишається актуальною і потребує подальшого вивчення.

Метою статті є аналіз понять «дезадаптація», «шкільна дезадаптація», «попередження шкільної дезадаптації», «психологічна профілактика»; узагальнення різних підходів до визначення психолого-педагогічних чинників попередження та подолання дезадаптації молодших школярів.

Для дитини етап переходу із дошкільної ланки навчання до початкової школи супроводжується стресом і цей період більшість психологів вважають кризовим, адже у такий перехідний період у дитини змінюється соціальне оточення, виникають нові умови навчання й виховання, які висувають нові вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку, що загалом створює специфічні проблеми для дитини. Такий період розвитку дитини потребує особливої уваги з боку батьків, педагогів, психологів та лікарів. Якщо навколишнє середовище ставить перед особистістю молодшого школяра певні вимоги, яких йому важко досягти, то виникає загроза дезадаптції.

Сучасна українська дослідниця Г.М. Шкільова поняття «дезадаптація» визначає як формування неадекватних механізмів пристосування людини до умов навколишнього середовища, порушень у поведінці, конфліктних стосунків, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, дисгармонійного розвитку особистості [14, с. 14]. Також не можна не погодитись з думкою О. Олкінуорої, яка уявляє процес дезадаптації у вигляді «порочного кола», де пусковим механізмом виступає різка зміна умов життя, звичного середовища, наявність стійкої психотравмуючої ситуації. Якщо учень не в змозі

пристосуватися до вимог, які висуває перед ним школа, виникає шкільна дезадаптація.

Термін «шкільна дезадаптація» більшість дослідників (Б.М. Алмазов, С.А. Бєличева, А.В. Мудрик, Л.А. Нікітіна ін.) виокремлюють у «самостійний феномен». Так, у загальному вигляді під шкільною дезадаптацією розуміється певна сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якою за певних причин викликає ускладнення або взагалі неможливість до пристосування (Е.М. Александровська, 1988; І.А. Коробейников, 1990). Ми погоджуємося з думкою О. Кононко, яка визначає шкільну дезадаптацію як втрату дитиною навчальної мотивації, що виникає через непідготовленість її до школи, педагогічну некомпетентність учителів і батьків та виявляється в емоційному напруженні, неуспішності (або низькій успішності), конфліктності в спілкуванні з учителями й однолітками, заниженій самооцінці [7, с. 5]. З поняттям «шкільна дезадаптація» пов'язують певні відхилення у навчальній діяльності школярів. Шкільна дезадаптація, згідно з визначенням К.П. Лазаренко та Є.О. Кучеренко, – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку [10, с. 77]. За твердженням Л.В. Дзюбко рання шкільна дезадаптація – це негативне явище, що заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Тому знаходження шляхів подолання шкільної дезадаптації є важливою і актуальною проблемою для психологів [6, с. 37-40]. Г.М. Шкільова зазначає, що шкільна дезадаптація – це уповільнене й ускладнене пристосування першокласника до умов шкільного навчання, втрата дитиною навчальної мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями й однолітками, схильність до асоціальної поведінки, низька самооцінка, домінування негативного емоційного напруження [14, с. 15]. Шкільна дезадаптація є явищем, що характеризує нездатність учня виконувати запропонований обсяг роботи і досягати бажаної якості навчальної, соціально-психологічної, поведінкової, ігрової та іншої діяльності, без здійснення якої вона не може відповідати внутрішній позиції школяра. Отже, шкільна дезадаптація є явищем, яке не дозволяє дитині зайняти позицію школяра [12, с. 4].

Аналіз вітчизняних і закордонних джерел свідчить, що терміном «шкільна дезадаптація» визначають будь-які ускладнення, що виникають у дитини в процесі шкільного навчання. Саме тому проблема шкільної дезадаптації набуває рис універсальності, об'єднуючи зусилля дослідників у галузі психології, педагогіки та дитячої психопатології.

У контексті нашого дослідження важливо визначити зміст поняття «попередження шкільної дезадаптації». На думку К.В. Ракульцевої, попередження шкільної дезадаптації – це процес оперативної допомоги «норми» і учням «групи ризику» шкільної дезадаптації у вирішенні проблем пізнавального, поведінкового й (або) емоційного характеру та створення умов, що сприяють самореалізації учнів в освітньому процесі [13, с. 7].

Також вона зазначає, що суть попередження полягає не у викорененні явища шкільної дезадаптації, яке у деяких випадках може стати суттєвим фактором саморозвитку особистості і повинно сприйматися як природне і необхідне явище соціальної дійсності, а у приведенні шкільної дезадаптації у межі нормальної реакції учня, подолання подальшої негативної динаміки та створенні умов для успішної адаптації [13, с. 21]. З терміном «попередження» тісно пов'язане поняття «профілактика», що в перекладі з грецької означає «запобіжний». Його використовують для позначення заходів, що запобігають виникненню й поширенню хвороб, сприяють охороні здоров'я населення. Український дослідник Н.І. Бігун визначає психологічну профілактику як систему заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я населення; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства; створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку. Головною специфічною особливістю психопрофілактичної роботи психолога є її спрямованість у майбутнє, оскільки вона має превентивний характер і здійснюється тоді, коли ще проблеми як такої не існує. [3, с. 18]. Загалом, психопрофілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних факторів (соціальних, психологічних, інформаційних, педагогічних, організаційних, побутових та ін.), що зумовлюють відхилення у психологічному і соціальному розвитку особистості, порушення поведінки та життєдіяльності, психофізичні розлади.

Різні причини шкільної дезадаптації молодших школярів викликають однакові прояви: труднощі у навчанні та порушення поведінки. Психологічна робота може бути організована в двох напрямках – з причиною та наслідком. Шкільні психологи спрямовують свою діяльність у більшості випадків на подолання наслідків. Ми вважаємо, що роботу з попередження дезадаптації молодших школярів необхідно спрямовувати на виявлення причин перших ознак труднощів у навчанні і поведінці дитини та застосування відповідних заходів, спрямованих на успішний подальший психічний розвиток молодшого школяра. Оскільки труднощі у навчанні частіше пов'язані з недорозвитком пізнавальної сфери, необхідно розвивати саме пізнавальні процеси: увагу, пам'ять, мислення. Більшість профілактичних і корекційних програм

розвитку уваги засновані на методі, який розроблений у рамках концепції поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, С.Л. Кабильницька). Доцільно організувати процес розвитку логічної пам'яті, адже вважається, що молодші школярі вдаються до повторення аби запам'ятати матеріал. Корекційні програми, спрямовані на розвиток пам'яті, можна знайти у роботах Л.М. Житнікова, О.Л. Яковлєвої, в серії книг з розвитку пам'яті І.Ю. Матюгина та ін. Спрямованою роботою щодо навчання дітей основним прийомам мисленнєвої діяльності присвячено праці М.М. Акимової, В.Т. Козлової, С.М. Бондаренко, О.В. Заїки, Н.Ф. Тализіної та ін. Спеціальні ігри та вправи на розвиток моторики у дітей широко представлені у психолого-педагогічній літературі – в роботах В.П. Матицина, у книзі «Психогігієна дітей та підлітків».

К.В. Ракульцева запропонувала п'ять груп завдань процесу попередження шкільної дезадаптації підлітків, які можуть бути застосовані і до молодших школярів: діагностика шкільної адаптації учнів в освітньому процесі; побудова освітнього процесу, спрямованого на досягнення учнями шкільної адаптації; встановлення взаємодії з працівниками освітнього закладу з попередження шкільної дезадаптації; встановлення взаємодії з сім'єю учня для попередження шкільної дезадаптації; проектування і здійснення професійної самоосвіти вчителів з питань попередження шкільної дезадаптації учнів [13, с. 21]. Л.В. Бура вважає, що для попередження шкільної дезадаптації доцільним буде зниження вимог до дітей, яким складно засвоювати навчальний матеріал, раціональне використання індивідуальних годин вчителями початкових класів для дієвої допомоги дітям, які відстають у навчанні. Важливими напрямами є педагогічно правильне виховання особистості, яке включає використання набутих знань з даної проблеми медичної психології, зокрема таких її розділів, як психогігієна та психотерапія, а також суміжних галузей психологічної науки. Однією з умов профілактики та корекції шкільної дезадаптації є чітке розуміння того, що вона відображає не недоліки дитини, сім'ї та школи, а порушення відносин у системі «школа – дитина – сім'я» [4, с. 55].

У своєму дослідженні С.А. Кочергова дійшла висновку, що причиною дезадаптації молодших школярів виступає неадекватність батьківської позиції, що в окремих випадках означає неприйняття особистості дитини, коли батьки не бачать у дитини позитивних рис. З цією метою дослідниця розробила психокорекційну програму, спрямовану на відновлення гармонії дитячо-дорослої спільності та подолання шкільної дезадаптації молодших школярів. Психокорекційна програма включала поетапно побудовану індивідуальну і групову психологічну роботу з батьками і дітьми. Процес психокорекції здійснювався у 3 етапи: 1) орієнтувальний (2-3 заняття); 2) реконструктивний (6-7 занять); 3) закріпляючий (2-3 заняття). Метою першого етапу встановлено: послаблення психічного навантаження і почуття дискомфорту; осмислення мотивів звернення за психологічною допомогою; активізація самостійної роботи батьків; встановлення довірливого контакту психолога з дитиною і батьками. На другому етапі створено умови для усунення порушень особистісного розвитку дитини. Метою третього етапу було встановлення підтримки нових сімейних відносин, яких вдалося досягти в процесі експерименту [9, с. 6-10].

Дослідження, проведені Н.В. Беляковою, свідчать, що шкільна дезадаптація першокласників є результатом педагогічних, психологічних та фізіологічних причин. Тому дослідниця пропонує чітко розподілити обов'язки між педагогом, психологом і шкільним лікарем, закріпивши за ними «зони відповідальності» та побудувати систему взаємодії і контролю за ефективністю профілактичних і корекційних заходів. Зокрема, для попередження і подолання психологічних причин дезадаптації першокласників, пов'язаних з низьким рівнем мотивації до навчальної діяльності і вольової регуляції, Н.В. Белякова пропонує розробити методичну реалізацію заходів з формування навчальної мотивації і вольової регуляції. Відповідальність покладається на шкільного психолога і педагога, але основну відповідальність при цьому несе шкільний психолог, який здійснює індивідуальну і групову корекцію, надає рекомендації батькам щодо стимулювання у дитини пізнавального інтересу і вольових зусиль. Для попередження розвитку шкільної дезадаптації у дітей з несформованими комунікативними навичками повну відповідальність несе психолог, який здійснює координацію порушень ставлення дитини до однокласників і дорослих, надає рекомендації учителям стосовно корекції взаємовідносин дітей під час навчального процесу і у позаурочний час, проводить діагностику соціальної адаптації дитини, консультування і роботу з батьками щодо покращення їх взаємовідносин з дітьми. Для попередження розвитку шкільної дезадаптації у дітей, які мають несприятливий анамнез нервово-психічного розвитку і виразні невротичні прояви, відповідають психолог та шкільний лікар, які спільно розробляють стратегію корекційних заходів індивідуально для кожної такої дитини. Основну відповідальність несе шкільний психолог, який здійснює корекцію невротичних порушень. При наявності виразних порушень лікар рекомендує лікування у психотерапевта і контролює виконання рекомендацій батьками. Лікар аналізує дані опитування батьків про виявлення у дитини симптомів невротизації і психосоматизації та надає рекомендації психологу. Психолог контролює батьків у плані виявлення причин невротизації і надає рекомендації по корекції взаємовідносин з дитиною [2, с. 18-19].

Аналізуючи заходи соціально-педагогічної і психологічної допомоги дезадаптованим школярам у навчальних закладах Росії, український дослідник І.М. Петрюк виділяє наступні психолого-педагогічні чинники попередження та подолання дезадаптації молодших школярів, які реалізуються в рамках програм корекційно-розвивальної роботи: 1) охорона здоров'я дитини і корекція психосоматичних проблем у її розвиткові специфічними медичними і неспецифічними педагогічними прийомами і методами роботи; 2) розвиток соціально-моральних якостей дітей, необхідних для успішної адаптації в шкільних умовах (усвідомлення кожною дитиною своєї нової соціальної ролі – ролі учня та обов'язків і відповідальності, які вона накладає, уміння організовувати свою поведінку відповідно до правил шкільного життя, адекватно вести себе в навчальній ситуації); 3) формування змістовної навчальної мотивації, послідовне заміщення первинного зовнішнього інтересу до школи, формальних мотивів учіння, які спостерігаються у більшості дітей групи ризику на початковому етапі їх навчання, пізнавальними інтересами; 4) розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність: фонематичного слуху, артикуляційного апарату, дрібних м'язів руки, просторової орієнтації, координації у системі «око – рука»; 5) збагачення кругозору і розвиток мови до рівня, який дозволив би дітям включитися у навчальний процес, спілкуватися відповідно до його логіки і свідомо сприймати навчальний матеріал; 6) розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальної активності, самостійності, довільності), подолання інтелектуальної пасивності, безініціативності, які характерні більшості дітей ризику; 7) формування навчальної діяльності дітей і корекцію недоліків в її основних структурних ланках: інформаційно-орієнтаційній, оперативно-виконавчій, контрольно-оціночній [11, с. 153-154].

Отже, серед шляхів попередження та подолання дезадаптації молодших школярів учені виділяють наступні: 1) розробку індивідуальних корекційних програм, що враховують індивідуальні проблеми конкретної дитини, виявлені у процесі її вивчення. Індивідуальна програма, організовуючи роботу вчителя з дитиною, одночасно спрямовується на роботу з нею вихователів, батьків, шкільних спеціалістів [8, с. 61]; 2) відкриття у школах класів компенсуючого навчання, в яких вчаться діти ризику зі збереженим інтелектом, здатні опанувати загальноосвітніми програмами. В них передбачено меншу наповнюваність [5, с. 12]; 3) врахування наступності у навчально-виховних і соціалізуючи впливах на дитину молодшого шкільного віку; 4) просвітницька та консультативно-роз'яснювальна робота, спрямована на поширення знань про проблему соціальної дезадаптації дитини та оволодіння способами її запобігання й подолання; 5) спрямування навчально-виховного процесу та зусиль батьків і педагогічних працівників на формування базових соціальних компетенцій у дітей; 6) систематичний моніторинг процесу й результатів соціальної адаптації молодших школярів; 7) корекція особистісних і поведінкових відхилень; 8) соціальний супровід і патронаж дезадаптованих дітей та тих, хто знаходиться у групі ризику [1, с. 19].

Таким чином, психолого-педагогічними чинниками попередження та подолання шкільної дезадаптації учнів молодшого шкільного віку є організація роботи шкільного психолога та педагога на трьох рівнях: фізіологічному – робота з сім'єю, визначення оптимального режиму навантаження дитини, виявлення і лікування пограничних нервово-психологічних захворювань; на педагогічному – формування навичок самоконтролю, самоорганізації, робота з батьками, аналіз власної поведінки вчителя, розвиток пізнавальної активності учнів, рекомендації батькам, доброзичлива атмосфера, групові форми роботи, побудова навчання на грі та спілкуванні; на психологічному – робота з розвитку психічних процесів, консультативна робота з сім'єю, безумовне сприймання дитини батьками, вчителями, спеціальні бесіди з дитиною у ході яких необхідно встановити причини порушень навчальних навичок, розуміння та підтримка.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел дозволяє нам стверджувати, що попередження та подолання шкільної дезадаптації у молодших школярів має бути спрямоване на усунення причин, що її викликали. До причин, що зумовлюють шкільну дезадаптацію вчені відносять: 1) причини, пов'язані з психофізичними індивідуальними особливостями дитини: здібності, обдарованість, особливості емоційної сфери, психологічна специфіка сімейного середовища, соматичні та нервово-психічні захворювання тощо; 2) причини, зумовлені соціально-економічними та соціокультурними умовами: матеріальний та соціальний статус сім'ї, вплив субкультур і т. ін.; 3) порушення навчально-виховного процесу у шкільних закладах: невідповідність темпу навчальної роботи на уроках навчальним можливостям дітей, екстенсивний характер навчальних навантажень.

Узагальнюючи психолого-педагогічні чинники попередження та подолання шкільної дезадаптації, запропоновані у дослідженнях різних вчених, ми дійшли висновку, що процес попередження та подолання шкільної дезадаптації у молодших школярів є комплексним, інтегративним, який здійснюється через просвітницько-профілактичну роботу (надання інформації педагогам, вихователям, батькам про причини, особливості прояву і наслідки шкільної дезадаптації, шляхи її попередження та подолання; індивідуально-психологічну роботу (гармонізація розвитку особистості дитини, корекція емоційних, поведінкових розладів та деформацій характеру, розвиток пізнавальної сфери і навчально-пізнавальної мотивації; психологічний супровід дітей, що переживають перехідний період); психолого-педагогічну роботу

(дотримання психолого-педагогічних умов навчання дітей групи ризику, забезпечення відповідності темпу навчальної роботи на уроках можливостям дітей, розробка та впровадження індивідуальних програм навчання дітей групи ризику, підвищення психологічної компетентності та професійного рівня педагогів); соціально-профілактичну роботу (виявлення, усунення, нейтралізація соціальних та соціально-психологічних причин і умов, які викликають шкільну дезадаптацію); психогігієнічну роботу (дотримання психогігієнічних умов навчання та відпочинку дітей групи ризику, проведення загальнооздоровчих заходів (лікувальна фізкультура, загартування, запровадження програм розвитку витривалості на заняттях із фізичного виховання), оптимізація рухової активності під час прогулянки (гра з елементами змагання), проведення занять на свіжому повітрі).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у дослідженні особистісних характеристик дезадаптованих дітей молодшого шкільного віку та розробці психокорекційної програми, яка об'єднає зусилля шкільного психолога і педагогів щодо подолання труднощів у навчанні і поведінці молодших школярів.

Література

1. Андрійчук С. В. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптації старших дошкільників і молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С. В. Андрійчук. – Київ, 2014. – 26 с.
2. Белякова Н. В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. В. Белякова. – Томск, 1999. – 24 с.
3. Бігун Н. І. Профілактична робота в практичній психології: навчально-методичний комплекс дисципліни / Н. І. Бігун. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 96 с.
4. Бура Л. В. Чинники, що впливають на успішність адаптації учнів до навчання в основній школі [Електронний ресурс] / Л. В. Бура // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – 812 с. – Режим доступу 27.11.2016: http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2016/01/2012_15.pdf – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Н. В. Вострокнутов // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – Москва, 1995. – С. 8-11.
6. Дзюбко Л. В. Феномен ранней школьной дезадаптации глазами учителя и родителя / Л.В. Дзюбко // Вісник Харківського державного університету № 439. Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних читань «Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти». Ч. 3. – Харків, 1999. – С. 37-40.
7. Кононко О. Шкільна дезадаптація та психологічний вік / О.Кононко // Початкова школа. – 2002. – №1. – С. 5–10.
8. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной.– Москва: Академия, 2001.– 320 с.
9. Кочергова С. А. Психокоррекция и профилактика дезадаптации младших школьников [Електронний ресурс] / С. А. Кочергова // Электронный журнал «Психологическая наука в образовании». – 2011. – №1. – Режим доступу 26.11.2016: http://psyedu.ru/files/articles/2335/pdf_version.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова рос.
10. Лазаренко К. П. Діагностика шкільної адаптації учнів першого класу спеціалізованого навчального закладу / К. П. Лазаренко, Є. О. Кучеренко // Медичний форум: науково-періодичне видання. – Львів : Львівська медична спільнота, 2016. – №8. – С. 77-79.
11. Петрюк І. М. Соціально-педагогічна допомога дезадаптованим школярам у навчальних закладах Росії / І. М. Петрюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 1. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. праць.– Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск 5 (Частина II). – С. 150–155.
12. Проскурняк О. І. Соціально-психологічна адаптація учнів молодших класів допоміжної школи-інтернату : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / О. І. Проскурняк. – Київ, 2004. – 18 с.
13. Ракульцева Е. В. Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/Е. В. Ракульцева.–Омск, 2007.–20 с.
14. Шкільова Г. М. Система завдань як умова забезпечення успішності процесу адаптації молодшого школяра до вимог навчального процесу / Г. М. Шкільова // Вісник держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир, 2011.– Вип. 58. – С.13–16.

References

1. Andriychuk S. V. Nastupnist' u profilaktytsi sotsial'noyi dezadaptatsiyi starshykh doshkil'nykiv i molodshykh shkolyariv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.05 «Sotsial'na pedahohika» / S. V. Andriychuk. – Kyyiv, 2014. – 26 s.
2. Belyakova N. V. SHkolnaya dezadaptatsiya u pervoklassnikov: sistematizatsiya prichin i kompleksnyiy podhod k ih preduprejdeniyu : avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. psih. nauk : spets. 19.00.07 «Pedagogicheskaya psihologiya» / N. V. Belyakova. – Tomsk, 1999. – 24 s.

3. Bihun N. I. Profilaktychna robota v praktychniy psykholohiyi: navchal'no-metodychnyy kompleks dystsypliny / N. I. Bihun. – Kam»yanets'-Podil's'kyy: Medobory-2006, 2011. – 96 s.
4. Bura L. V. Chynnyky, shcho vplyvayut' na uspishnist' adaptatsiyi uchniv do navchannya v osnovniy shkoli [Elektronnyy resurs] / L. V. Bura // Problemy suchasnoyi psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Kam»yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi. – Vyp. 15. – Kam»yanets'-Podil's'kyy: Aksioma, 2012. – 812 s. – Rezhym dostupu 27.11.2016: http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2016/01/2012_15.pdf – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.
5. Vostroknutov N. V. SHkolnaya dezadaptatsiya: klyuchevyie problemyi diagnostiki i reabilitatsii / N. V. Vostroknutov // SHkolnaya dezadaptatsiya. Emotsionalnyie i stressovyie rasstroystva u detey i podrostkov. – Moskva, 1995. – S. 8-11.
6. Dzyubko L. V. Fenomen rannej shkol`noj dezadaptacyi glazamy uchytelya i rodytelya / L.V. Dzyubko // Visnyk Harkivskogo derzhavnogo universytetu № 439. Materialy III Xarkivs`kyx Mizhnarodnyx psyxologichnyx chytan` «Osobystist` i transformacijni procesy v suspil`stvi. Psyxologo-pedagogichni problemy suchasnoyi osvity». Ch. 3.– Harkiv, 1999. – S. 37-40.
7. Kononko O. Shkil`na dezadaptaciya ta psy`xologichny`j vik / O.Kononko // Pochatkova shkola. – 2002. – #1. – S. 5–10.
8. Korrektsionnaya pedagogika v nachalnom obrazovanii / Pod red. G. F. Kumarinoy. – Moskva: Akademiya, 2001. – 320 s.
9. Kochergova S. A. Psihokorrektsiya i profilaktika dezadaptatsii mladshih shkolnikov [Elektronniy resurs] / S. A. Kochergova // Elektronnyiy jurnal «Psihologicheskaya nauka v obrazovanii». – 2011. – №1. – Rejim dostupu 26.11.2016: http://psyedu.ru/files/articles/2335/pdf_version.pdf. – Zagolovok z ekranu. – Mova ros.
10. Lazarenko K. P. Diagnosty`ka shkil`noyi adaptaciyi uchniv pershogo klasu specializovanogo navchal`nogo zakladu / K. P. Lazarenko, Ye. O. Kucherenko // Medy`chny`j forum: naukovo-periody`chne vy`dannya. – L`viv : L`vivs`ka medy`chna spil`nota, 2016. – #8. – S. 77-79.
11. Petryuk I. M. Social`no-pedagogichna dopomoga dezadaptovany`m shkolyaram u navchal`ny`x zakladax Rosiyi / I. M. Petryuk // Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya # 1. Sociologiya. Social`na robota. Social`na pedagogika. Upravlinnya : zb. nauk. pracz`. – Ky`yiv : NPU im. M. P. Dragomanova, 2007. – Vy`pusk 5 (Chasty`na II). – S. 150–155.
12. Proskurnyak O. I. Social`no-psyxologichna adaptaciya uchniv molodshyx klasiv dopomizhnoyi shkoly-internatu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`xol. nauk : specz. 19.00.08 «Special`na psy`xologiya» / O. I. Proskurnyak. – Ky`yiv, 2004. – 18 s.
13. Rakultseva E. V. Podgotovka pedagogov k preduprejdeniyu dezadaptatsii podrostkov v sisteme vnutrishkolnogo povyisheniya kvalifikatsii : avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya»/E. V. Rakultseva.–Omsk, 2007.–20 s.
14. Shkil`ova G. M. Systema zavdan` yak umova zabezpechennya uspishnosti procesu adaptaciyi molodshogo shkolyara do vymog navchal`nogo procesu / G.M. Shkil`ova // Visnyk derzh. un-tu im. Ivana Franka.– Zhytomyr, 2011.– Vyp.58.– S.13–16.

УДК159.9.378

УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

М. С. Антонюк

У статті розглядається питання про сутність і значення психологічної культури в діяльності педагога. Показана роль спеціальних психологічних знань, умінь і навиків, а також особистісних якостей у формуванні психологічної культури педагога. Дана оцінка ролі педагогічної спостережливості, педагогічної уяви, мовної культури педагога, його педагогічного такту, індивідуального стилю діяльності, стилю спілкування в контексті основних складових психологічної культури педагога.

Ключові слова: *гуманізація освіти, психологічна культура педагога, педагогічна спостережливість, педагогічна уява, мовленнєва культура, культура поведінки, педагогічний такт, моральний авторитет, індивідуальний стиль діяльності, психологічна готовність до педагогічної діяльності.*

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Н. С. Антонюк

В статье рассматриваются вопросы о сущности и значении психологической культуры в деятельности педагога. Показана роль специальных психологических знаний, умений и навыков, а также личностных качеств в формировании психологической культуры педагога. Дана оценка роли педагогической наблюдательности, педагогического воображения, речевой культуры педагога, его педагогического такта, индивидуального стиля деятельности, стиля общения в контексте основных составляющих психологической культуры педагога.

Ключевые слова: *гуманизация, просвещение, психологическая культура педагога, педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, речевая культура, культура поведения, педагогический такт, моральный авторитет, индивидуальный стиль деятельности, психологическая готовность к педагогической деятельности.*

© М. С. Антонюк

THE PROBLEM OF IMPROVING PSYCHOLOGICAL CULTURE TEACHERS AND SOCIAL WORKERS

N.Antonyuk

The article deals with the matter of the essence and meaning of psychological culture in the activities of the educator. The role of the special psychological knowledge, skills and habits as well as personal qualities in the process of the formation of psychological culture in the educator is presented. The evaluation of the role of the pedagogic observation skills, pedagogic imagination, language culture of the educator, his or her pedagogic tact, of the individual style of his or her work, the style of association with students in the context of the major components of the pedagogic culture in the educator is given in the article.

Key words: *Humanization of education, the psychological culture of the educator, observation skills, pedagogic imagination, language culture,culture of behavior, pedagogic tact, moral authority, the individual style of the activities, psychological readiness for pedagogic work.*

Успішне реформування системи освіти в Україні в якості одного з головних завдань має гуманізацію навчально-виховного процесу, упровадження принципів особистісної орієнтації як провідного напряму вдосконалення освіти. Це, своєю чергою, вимагає поліпшення підготовки вчителів і соціальних педагогів до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах, удосконалення їхньої педагогічної майстерності. Розв'язання цього завдання неможливе без підвищення психологічної культури вчителів і соціальних педагогів. Адже педагогічна діяльність – це насамперед вплив педагога на учнів словом і вчинком, вплив особистим прикладом, всією особистістю педагога. Ефективність такого впливу значною мірою залежить від психологічної підготовки вчителів і соціальних педагогів, їхньої психологічної культури.

Як справедливо зазначає М.В. Савчин, для духовного зростання особистості «необхідне постійне фіксування (відтворення) індивідуального духовно-психологічного досвіду… учень має здійснювати свого роду вибіркову активність, спрямовану на збереження важливого, значущого, суттєвого, створюючи тим самим духовно-психологічну основу для постановки нових життєвих цілей, передбачень у руслі розгортання своїх людських інтенцій… Ці духовно-психологічні завдання розв'язуються особливим чином. Педагогу необхідно створити ситуацію взаємозацікавленості, взаємоприйняття переживань, бажань, хотінь... Щирий взаємообмін потаємним – найбільш реальний шлях до душі» [3, с.195].

Теоретико-методологічні аспекти формування психологічної культури розглядались у дослідженнях В.В.Рибалки [2], психологічну культуру вчителів вивчала Н.В. Чепелєва [4], психологічні передумови ефективної діяльності викладача знайшли висвітлення в праці М.І.Дьяченка і Л.А.Кандибовича [1]. Однак питання формування психологічної культури педагога ще недостатньо розкрите в психолого-педагогічній літературі.

У широкому значенні слова психологічна культура – це здатність розуміти людей та вміння спілкуватися з ними. Психологічна культура – явище соціальне, вона повинна бути властива кожній людині. Але особливо вона необхідна тим, хто працює з людьми:педагогам, соціальним працівникам, артистам, лікарям, працівникам сфери обслуговування та ін. Психологічна культура передбачає наявність спеціальних психологічних знань, умінь і навичок, оволодіння методами вивчення психології учнів, особливостей їхнього сприймання, пам'яті, мислення, почуттів, потреб, інтересів і т. п. Психологічна культура педагога передбачає наявність знань і здатності регулювати власні психічні стани, свою поведінку, а також розуміння й уміння регулювати психічні стани учнів. Причому ці процеси відбуваються одночасно в діяльності педагога. Отже, психологічна культура передбачає наявність у педагога певних психологічних та педагогічних знань, умінь і навичок, котрі у взаємозв'язку з розвинутим мисленням та особистісними якостями дозволяють йому вміло організовувати навчально-виховний процес, досягати успіху в педагогічній діяльності.

Відсутність таких знань і вмінь, некомпетентність педагога щодо проблем психології призводять до самозаспокоєння, нехтування науковими знаннями, що не мають безпосереднього й негайного виходу на конкретний предмет чи тему уроку. Педагог повинен уміти зосереджувати свою увагу на головному, зберігати рівновагу в складних непередбачуваних ситуаціях і в той же час демонструвати активність, високий емоційний тонус протягом усього періоду роботи, адаптуватися до нових ситуацій, швидко налагоджувати контакти з дітьми, батьками. Це теж професійні навички, оволодіння якими необхідне педагогу для забезпечення ефективного виховного впливу на учнів.

Важливими складовими психологічної культури педагога є спостережливість і розвинута здатність до передбачення (педагогічна уява). Педагогічна спостережливість виявляється в умінні педагога підмічати істотні, хоча й малопомітні особливості особистості учнів та їхньої поведінки. Спостережливість формується, розвивається в процесі педагогічної діяльності. Розвиток і виховання в себе спостережливості дає можливість педагогу виявляти психологічну проникливість, знаходити адекватні засоби виховного впливу на учнів.

Здатність до передбачення – це вміння педагога насамперед оцінювати результати своєї діяльності, передбачити наслідки своїх рішень і дій. Розвинута здатність до передбачення (педагогічна уява) допомагає педагогу оцінювати доцільність намічених засобів і форм педагогічної діяльності, бачити перспективу духовного зростання особистості учня.

Значну роль у педагогічній діяльності відіграє мовленнєва культура педагога, його ораторські здібності. Без цих якостей важко говорити про належну психологічну культуру педагога. Основними складовими мовленнєвої культури є: педагогічна спрямованість і наукова глибина мовлення, єдність раціонального та емоційного в мовленні вчителя. Мовленнєва культура допомагає педагогу добирати оптимальні засоби мовного впливу на учнів, активізувати їх увагу, підтримувати інтерес учнів протягом усього уроку. Важливими компонентами мовленнєвої культури педагога є також уміння правильно вимовляти слова, конструювати фрази, точно передавати зміст повідомлення. Мовленнєва культура включає також і дикцію, різноманітність інтонації, темп мовлення, жестикуляцію, міміку. Володіння всіма цими засобами поліпшує ефективність педагогічного впливу на учнів, забезпечує успіх у спілкуванні з ними.

Психологічна культура педагога тісно поєднується з культурою його поведінки, повсякденними вчинками, що визначають моральне обличчя педагога. Найважливішими моральними якостями педагога є: принциповість, громадянська активність, щирість, порядність і чесність, скромність і самокритичність, чуйність і вимогливість, працьовитість та ін.

Психологічна культура педагога вимагає вміння регулювати власну поведінку в залежності від конкретних ситуацій, уміння зосереджувати свою увагу на головному, зберігати урівноваженість у стресових ситуаціях і в той же час активність, високий емоційний настрій протягом усього періоду роботи, адаптуватися до нової обстановки, швидко налагоджувати контакти з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі. Це теж професійні вміння, володіти якими дуже важливо педагогу для забезпечення ефективності виховних впливів на учнів.

Знаковою особистісною якістю педагога є висока моральність. Вона виявляється в культурі поведінки, у повсякденних діях і вчинках. Основу високої моральності педагога складають моральні якості його особистості, які формуються в ході діяльності, самовиховання й самодисципліни, а також завдяки моральним знанням, моральним уявленням, які він отримує від інших людей у процесі повсякденного спілкування з ними,з літератури,творів мистецтва.

Моральні якості педагога найяскравіше виявляються у виховній діяльності, у психолого-педагогічному такті. Психолого-педагогічний такт – засноване на почутті міри вміння розуміти дитину, промикатись її потребами, інтересами, співпереживати їй, об'єктивно оцінювати і враховувати її душевний стан, створювати атмосферу доброзичливості, взаємної довіри і таким чином оптимально впливати на неї у виховних цілях. Доброзичливість, чуйність, турботливе ставлення до дітей – ці якості виступають головними «рушіями» в системі міжособистісних відносин, сприяють створенню сприятливої морально-психологічної атмосфери, котра, своєю чергою, позитивно впливає на загальний емоційний настрій дітей, робить їхню навчальну працю радісною й цікавою.

Психолого-педагогічний такт виявляється в умінні педагога ставитись до дітей уважно і з повагою, наперед бачити в них особистостей з властивими їм індивідуально-психологічними особливостями, виявляти інтерес до дітей у процесі спілкування, уміти слухати, співпереживати. Емоційне співпереживання як риса педагогічного такту передбачає постійний самоконтроль педагога, виваженість його дій і вчинків, а також здатність впливати на дитину у відповідності з виховними завданнями та власними потребами дитини.

Педагогу в будь-яких ситуаціях спілкування належить бути урівноваженим, витриманим. Зовнішнім виявом цих якостей є ввічливість – моральна якість, що характеризує поведінку людини, для котрої повага до людей стала повсякденною нормою поведінки й звичним способом поводження з оточуючими. Ввічливість, коректність у поведінці – природна форма стосунків педагога з людьми (учнями, батьками, колегами), сутність якої полягає в повсякденному вияві ним поваги до іншої людини. Це не лише зовнішня манера поведінки, не лише вміння спілкуватися у відповідності з правилами гарного тону, це певний стиль поведінки, що характеризує ступінь доброзичливості і товариськості, ступінь вихованості педагога.

Характерною й цінною рисою педагогічного такту педагога виступає почуття гумору, дотепність. Ця якість виявляється в умінні знайти яскраві, образні слова, звороти, несподівані порівняння й зіставлення, підмічати парадоксальні ситуації, бачити подібність у відмінних явищах і відмінне в схожих. Гумор, жарт – сильний засіб емоційного впливу на учнів, він допомагає створити потрібний настрій, налагодити контакт, організувати природню паузу відпочинку й розширює можливості педагога завоювати симпатії і прихильність дітей.

Педагог у роботі з дітьми мусить не лише виявляти повагу до особистості учнів, поважати їхню гідність, а й завжди підтримувати власну гідність як таку чесноту, без якої не буде поваги до нього.

Почуття власної гідності означає особливе моральне ставлення людини до самої себе, що виявляється у формі самопізнання й самоконтролю особистості. На цій якості ґрунтується вимогливість людини до самої себе. Почуття власної гідності поряд з совістю і честю є одним із засобів усвідомлення людиною своєї відповідальності перед собою як особистістю. Тому педагогу слід всіляко розвивати в собі цю якість.

Важливою соціально-психологічною характеристикою особистості педагога є його авторитет. Моральний авторитет не виникає сам по собі, механічно. Він завжди є наслідком цілого ряду факторів. Моральний авторитет педагога – це його особлива духовна влада над дітьми, яку вони приймають не з примусу, а добровільно, визнаючи можливості і здібності педагога здійснювати навчальний і виховний вплив на них, довіряючи його громадянським, діловим і моральним якостям, поважаючи його. Такий авторитет свідчить про суспільне визнання відповідності суб'єктивних якостей педагога тим об'єктивним вимогам, котрі ставляться до його особистості і діяльності.

Формуванню й зміцненню морального авторитету педагога сприяють всі ті якості, які створюють йому високу позитивну репутацію, викликають до нього щирі почуття поваги й довіри. Серед цих якостей чи не перше місце посідає принциповість, яка передбачає свідомий і послідовний захист педагогом лінії своєї поведінки. Принциповість є показником високої свідомості педагога, уміння відстоювати свою думку. Принциповість педагога виявляється також у його вмінні бути критичним до себе, у здатності здійснювати правильну моральну самооцінку.

Рівень психологічної культури впливає на формування індивідуального стилю, «почерку» педагога. Індивідуальний стиль діяльності обумовлюється типологічними особливостями особистості і являє собою стійку систему способів, що складаються в діяльності людини, яка прагне найкращого здійснення цієї діяльності. Чим складнішою й відповідальнішою є діяльність, тим менше в ній можливостей для застосування штампів і шаблонів, тим більше виявляється в цій діяльності індивідуальність. А педагогічна діяльність є саме такою, що вимагає творчого підходу. Добре, коли сукупність варіантів педагогічної діяльності, найзручніших для вчителя у відповідності з особливостями його темпераменту, характеру, формується не стихійно, а як результат вдумливого відбору під впливом цілеспрямованого виховання й самовиховання.

Найяскравіше стиль діяльності педагога виявляється в його спілкуванні з учнями. Педагогічна діяльність належить до числа тих професій, де взаємодія, спілкування є основною сутністю цієї діяльності. Будь-який урок, виховний захід є по суті справи спілкуванням педагога з учнями. Тому, крім спеціальних знань і високої компетентності в якійсь певній галузі (фізиці, математиці, історії, біології та ін.), йому необхідні знання, уміння й навики, які лежать в основі успішної взаємодії з людьми й на основі яких будується раціональна й оптимальна в кожному конкретному випадку «технологія» процесу спілкування. У зв'язку з цим зрозуміло, що комунікативні вміння є необхідною складовою педагогічної майстерності, а комунікативні здібності – однією з професійно значущих характеристик особистості вчителя, соціального педагога.

Спілкування педагога з учнями на уроці й організація спілкування між самими учнями мусять бути спрямовані на створення умов для повноцінного розвитку особистості учнів, а значить, будувати їх треба так, щоб вони дозволяли керувати соціально-психологічними процесами в класі, забезпечували сприятливий психологічний клімат на уроках, стимулювали увагу, сприймання, пам'ять, мислення учнів, позитивно впливали на мотивацію навчання, перешкоджали виникненню психологічного бар'єру між учителем і учнями. Для цього педагогу варто поміркувати над сутністю, перевагами й недоліками різних стилів спілкування, зрозуміти їх найважливіші характеристики й виробити свій індивідуальний стиль спілкування, гнучкий і коригований у кожному конкретному випадку.

Чи задовольняє сьогоднішніх педагогів рівень їхньої психологічної культури? У бесідах вони зазначають, що переживають певні психологічні труднощі в спілкуванні з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, що їм часто бракує психологічних знань для визначення правильної лінії поведінки в складних педагогічних ситуаціях. Адже педагогу сьогодні доводиться мати справу з багатьма проблемними, «важкими» дітьми. І свої рішення він не повинен ухвалювати інтуїтивно, «під настрій», а робити це на основі глибоких психологічних знань. А знання, уміння, навики, як відомо, засвоюються в процесі навчання. Якою ж мірою задовольняє педагогічний виш потребу майбутнього педагога в психологічних знаннях?

Зрозуміло, що основи психологічної культури майбутнього вчителя, соціального педагога слід починати формувати на ранніх етапах його становлення. Проте, як показує досвід, не всі компоненти психологічної культури майбутнього педагога однаковою мірою розвиваються при вивченні психолого-педагогічних дисциплін студентами педагогічного ВНЗ. Не секрет, що в багатьох педагогічних вишах більше уваги звертається на засвоєння студентами теоретичних знань з педагогіки й психології і недооцінюється практична підготовка до роботи в школі. У результаті такої практики, як свідчать спеціальні дослідження, виникає невідповідність між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх

педагогів: знання з психолого-педагогічних дисциплін засвоюються на абстрактно-теоретичному рівні і керують практичною діяльністю. Випускники вишу, які лише теоретично засвоїли психологію, на початку своєї педагогічної діяльності багато сил витрачають на оволодіння практичними вміннями педагога (комунікативними, організаторськими та ін.). Навпаки, учитель, який самотужки оволодів згаданими практичними вміннями впливати на учнів, але знехтував психолого-педагогічною теорією, не здатний до творчої, пошукової педагогічної діяльності. Отже, як у першому, так і в другому випадку рівень психологічної культури педагога не може вважатись достатнім, бо домінування теоретичної підготовки перешкоджає формуванню в молодих учителів практичних умінь реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, а домінування практичної підготовки закріплює емпіричну спрямованість педагога, установку на отримання від психолого-педагогічної науки конкретних рецептів на всі можливі життєві випадки.

Викликає стурбованість і той факт, що психолого-педагогічні знання, особливо в молодих педагогів, часто мають непослідовний, фрагментарний характер, що породжує певні труднощі при їх практичному застосуванні. Наслідком цього є те, що деякі педагоги здійснюють свої професійні функції найчастіше на емпіричному рівні, розв'язання педагогічних задач відбувається в них без достатнього теоретичного обґрунтування, методом спроб і помилок. У багатьох учителів-початківців складається скептичне, а іноді і відверто негативне ставлення до психологічної теорії. Під час опитування вони скаржаться на те, що в них не вистачає часу на читання психолого-педагогічної літератури через надмірну зайнятість численними громадськими дорученнями, ремонтом класних кімнат, обладнанням кабінетів та ін. А недостатня начитаність заважає учителям правильно зорієнтуватись у психологічних проблемах, що стосуються життя сучасної школи.

З боку педагогів-початківців і керівників шкіл можна почути нарікання на те, що система практичної підготовки майбутніх учителів теж не є досконалою. Під час проходження педагогічної практики студенти педагогічних вишів певною мірою оволодівають дидактичними та організаторськими вміннями, навчаються працювати з класом, але вони не завжди вміють здійснювати індивідуальний підхід до учнів, встановлювати з ними довірливі стосунки, враховувати їхні вікові особливості. А без цього важко сподіватись на ефективне впровадження майбутніми педагогами ідей гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання школярів.

Яким же чином можна поліпшити психологічну підготовку педагога, піднести рівень його психологічної культури? Розв'язання цього питання слід починати під час навчання студентів у педагогічному виші й продовжувати в інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників, створюючи таким чином систему неперервної освіти педагогічних кадрів.

Підвищення рівня психологічної культури майбутніх педагогів у педагогічному виші вимагає, насамперед, забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки студентів до їх професійно – педагогічної діяльності, підвищення ефективності педагогічної практики, яка покликана навчити студентів використовувати раніше набуті психолого-педагогічні знання в практичній роботі з учнями. У практичній підготовці студентів слід передбачити такі форми діяльності, які б стимулювали майбутніх педагогів вступати в реальні контакти з учнями, вивчати й розкривати індивідуальні особливості їхньої особистості. Саме цьому може допомогти ширше використання в навчальному процесі методів практичної психології. Психологічна готовність майбутнього педагога до навчально-виховної діяльності значною мірою залежить від того, як він оволодів методами психологічного вивчення учнів, чи здатний враховувати виявлені особливості особистості учнів для коригування їхньої поведінки. З метою поліпшення психологічної підготовки майбутніх учителів, соціальних педагогів слід переглянути методику проведення практичних і лабораторних занять з психології, традиційні форми їх проведення замінити психологічними тренінгами, які дають можливість майбутньому педагогу краще розуміти учнів, оволодіти оптимальними прийомами міжособистісної взаємодії з ними.

У процесі післядипломної освіти педагогічних працівників також слід урізноманітнювати зміст і форми проведення занять з психології. Як показує досвід, педагоги особливо схвально відгукуються про заняття, які проводяться у вигляді психологічних тренінгів, включають рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій та ін. Побудовані таким чином заняття стимулюють розвиток психологічного мислення, поліпшують психологічну культуру вчителів, соціальних педагогів, а значить і їхню готовність реалізувати ідеї гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу.

Література

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : учебн. пособ. для вузов / М.И Дьяченко, Л.А Кандыбович. – Минск. : Изд-во БГУ,1981. – 319 с.
2. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / В.В. Рибалка. – Київ: Ніка-Центр, 2003 – 204 с.
3. Савчин М.В. Педагогічна психологія : навчальний посібник/ М.В. Савчин. – Дрогобич: Відродження, 1998 – 298 с.
4. Чепелєва Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В. Чепелєва. – Київ: Знання, 1989. – 32 с.

References

1. D'jachenko M.I. Psihologija vysshej shkoly : uchebn. posob. dlja vuzov / M.I D'jachenko, L.A Kandybovich. –Minsk. : Izd-vo BGU,1981. – 319 s.
2. Ry`balka V.V. Metodologichni py`tannya naukovoyi psy`xologiyi / V.V. Ry`balka. – Ky`yiv: Nika-Centr, 2003 – 204 s.
3. Savchy`n M.V. Pedagogichna psy`xologiya : navchal`ny`j- posibny`k/ M.V. Savchy`n. – Drogoby`ch: Vidrodzhennya, 1998 – 298 s.
4. Chepelyeva N.V. Psy`xologichna kul`tura majbutn`ogo vchy`telya / N.V. Chepelyeva. – Ky`yiv: Znannya, 1989. – 32 s.

УДК 378.041:37.013.42-052

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

А. М. Килівник

У статті аналізуються особливості формування поняття культури самоорганізації в майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу. Наголошується на важливості в сучасних умовах розвитку внутрішнього потенціалу особистості фахівця соціальної сфери, вихід на рівень виявлення різноманітних процесів «самості», серед яких особливе місце належить процесу самоорганізації.

Ключові слова: *педагогічна культура, культура самоорганізації, соціальний педагог, студент.*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

А.Н. Киливник

В статье анализируются особенности формирования понятия культуры самоорганизации у будущих социальних педагогов в условиях высшего учебного заведения. Отмечается важность в современных условиях развития внутреннего потенциала личности специалиста социальной сферы, выход на уровень обнаружения разнообразных процессов «самости», среди которых особое место принадлежит процессу самоорганизации

Ключевые слова: *педагогическая культура, культура самоорганизации, социальный педагог, студент.*

THE CREATION OF A CULTURE OF SELF-ORGANIZATION THE FUTURE SOCIAL TEACHER

A. Kilivnik

The article introduces the formation experience of future college and academy social pedagogues' notion of self-organization culture. A pressing problem here is formation and development of personality's inner potential, escalation to the stage of revealing various processes of «selfness,» among which a special place belongs to self-organization process. Self-organization abilities are a basic criterion for professional activity in any sphere. However, the realization of cultural functions of education, major of which are functions of cultural development, requires reinterpretation of pedagogical practice and new culturally-based senses of social pedagogues' professional training. As is well known, the major goal of pedagogical high school is to put basics of methodological culture in minds of future social pedagogues, widen their worldview, kindle their interest in professional knowledge. Nevertheless, nowadays just arming them with methods of self-education is not enough. Forming their self-organization culture in the process of professional training is no less necessary.

Key words: *pedagogical culture, the culture of self-organization, social worker, student.*

В системі освіти України у зв'язку з вимогами сучасного ринку праці пріоритетною є підготовка самостійного фахівця, що вимагає від індивіда розвитку умінь мобілізувати свій творчий потенціал для розумного етично-доцільного перетворення дійсності. Нині затребуваним є соціальний педагог, який здатний проявляти свою індивідуальність, творчу активність, уміє орієнтуватися на майбутнє, прогнозувати, гнучко переходити до нового виду діяльності у ситуаціях невизначеності, чітко прораховувати свої кроки в досягненні реальних професійно-педагогічних цілей і реалізовувати їх на практиці.

У сучасному суспільстві майбутньому фахівцеві замало володіти лише сумою відповідних знань, він має бути готовим до навчання впродовж усього життя. Переосмислення цінності освіти зумовило переміщення в центр уваги педагогів необхідності навчання студентів самоорганізації діяльності. Нагальною потребою є формування та розвиток внутрішнього потенціалу особистості, вихід на рівень

© А. М.Килівник

виявлення різноманітних процесів «самості», серед яких особливе місце належить процесу самоорганізації. Основу його складає діалектична єдність свободи й необхідності, сформованість системи вмінь і навичок самоорганізації. Самоорганізація допомагає людині швидше вирішувати завдання, долати труднощі, виявляти ініціативу, творчість, сприяючи формуванню професійної компетентності, зокрема, майбутніх соціальних педагогів.

Уміння самоорганізації є основним критерієм професійної діяльності фахівця будь-якої галузі. Проте реалізація культурних функцій освіти, на перший план серед яких виступають функції культурного розвитку й саморозвитку дитини, вимагає переосмислення педагогічної діяльності й наповнення новими культуровідповідними смислами професійної підготовки соціальних педагогів. Як відомо, основне завдання педагогічного ВНЗ – закласти основи методологічної культури майбутнього соціального педагога, розширити його світогляд, викликати інтерес до професійних знань, сформувати в нього культуру самоорганізації у процесі професійної підготовки.

Виходячи з перерахованих завдань, що стоять перед вищою освітою, з'явилась нова проблема у вищій школі – навчити студентів вчитися самостійно, ефективно управляти своїм часом, набувати знання з різних джерел інформації самостійним шляхом, оволодіти якомога більшою різноманітністю видів і прийомів організації самостійної роботи. Проте поки в реальній практиці навчання студентів бракує бажаного ступеня самостійності, часто спостерігається відсутність у соціальних педагогів необхідних навичок успішної самоорганізації під час виконання самостійної роботи.

Мета статті – визначити особливості формування поняття культури самоорганізації в майбутніх соціальних педагогів вищого навчального закладу.

Самоорганізований соціальний педагог здатний планувати свою трудову діяльність, контролювати та регулювати її, самостійно приймати й знаходити нестандартні рішення, гнучко мислити, уміти бачити та розв’язувати проблему. Культура самоорганізації орієнтує його на оволодіння здатністю самостійно набувати нових знань і умінь, розвивати як ресурси успіху мотивацію й самомотивацію, упевненість у собі й оптимізм, прагнення до високої якості своєї роботи.

Поняття «культура» є досить ємним, воно належить до фундаментальних понять в гуманітарних науках. У звичайному слововживанні термін «культура» служить оцінним поняттям і характеризує певну сукупність рис особистості людини. В культурології виділяють три рівні культури особистості, або три аспекти саморозвитку особистості: раціональний, духовно-моральний, діяльнісний.

За визначенням С. Гончаренка, культура – це «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [2, с.374].

У дослідженні Я. Полякової [5, с.260] доведений зв'язок навчального процесу з принципом культуровідповідності. Культура особистості розглядається як багатопланова освіта, що включає ряд компонентів, одним з яких є культура організації мислення. Складовими культури організації мислення є творчість, самостійність, критичність і самокритичність, широта, глибина й гнучкість розуму.

Нині є поширеним поняття «професійна культура», яке має різні тлумачення. В узагальненому вигляді її розуміють як комплекс знань, умінь і навичок, що роблять випускника кожного конкретного виду праці майстром своєї справи.

Досить часто у дослідженнях зустрічається поняття «педагогічна культура». На думку В. Цикіна [8], – це інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в професійну сферу, це синтез високого професіоналізму й внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей, це міра творчого освоєння й перетворення накопиченого людством досвіду. Учитель, що володіє високим рівнем педагогічної культури, має добре розвинене педагогічне мислення і свідомість, володіє творчим потенціалом та є осередком всесвітнього культурно-історичного досвіду.

Отже, під професійною культурою педагога можна розуміти комплекс загальнопедагогічних та фахових знань, умінь і навичок, що роблять педагога майстром своєї справи.

Нині серйозною проблемою є підвищення рівня загальної та педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Низька заробітна плата, невисокий соціальний статус зробили професію вчителя малопривабливою для молодих людей. Багато хто з них, отримавши диплом, не хоче працювати в школі. Як наслідок, поступово ряди педагогів стали поповнюватися людьми низької професійної підготовки та культури.

Необхідно зауважити, що серед усіх наявних досліджень, питанням формування культури самоорганізації майбутнього фахівця не приділялося достатньо уваги, що значно збіднює теорію і методику професійної освіти, процес самореалізації особистості в культурному та професійному просторі. Необхідність звернення до поняття саме культури, а не просто навичок самоорганізації, пояснюємо тим,

що професія соціального педагога є апріорі культуротворчою. Особистості педагога мають бути притаманні показники не лише педагогічної, але й психологічної, політичної, економічної, екологічної, правової, інформаційної та інших культур. Для соціального педагога, який закладає підвалини культуровідповідної життєдіяльності, володіння основами названих культур є вкрай важливим. Підтвердження цього знаходимо в працях українських психологів (Г. Балл, І. Галян, В.Рибалка та ін.).

О. Князькова стверджує, що у визначенні сутності поняття «самоорганізація» дослідники виділяють чотири підходи: особистісний, діяльнісний, інтегральний (особистісно-діяльнісний) і технічний. Прихильники особистісного підходу розглядають самоорганізацію як особистісне утворення, при цьому, відповідно, пріоритетним для них є вивчення властивостей особистості або «комплекс особистісних властивостей», які є передумовою виникнення такої психологічного якості як організованість (особистісна самоорганізація). Характеристики системи самоорганізації людини істотно залежать від загального рівня її психічного розвитку – інтелектуального, вольового, емоційного, морального.

А. Кисельова під особистісною самоорганізацією розуміє вміння організувати себе, свій час, свої дії. Іншими словами, вважає вона, самоорганізація – це вміння організувати ресурси, наявні в нашому розпорядженні, також це процес зміни життєвих стереотипів, відпрацювання необхідних умінь для дій, самі дії та їх контроль. До елементів самоорганізації вона відносить час, планування, дисципліну і самоконтроль.

Л. Фалєєва визначає самоорганізацію як діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [7, с. 267].

М. Пахмутова визначає самоорганізацію особистості «як процес упорядкування та активізації якостей, необхідних для оптимальної реакції на виклики зовнішнього світу».

Ми поділяємо точки зору О. Князькової, яка розглядає елементи процесу самоорганізації в тісному зв’язку з особистісними характеристиками, що детермінують самоорганізацію як психологічну якість, тобто при розгляді самоорганізації діяльності враховуємо ще й особистісні якості суб'єкта, котрі суттєво впливають на результати діяльності.

Н. Кузьміна [4] розглядає самоорганізацію як систему певних навичок, що сприяють оптимізації праці тих, хто навчається, й удосконалює процес самоосвіти, самовиховання, саморозвитку.

В. Донцов визначає самоорганізацію як тип організаційної діяльності, що спрямована на себе й здійснюється наодинці з собою. Цей процес є розв’язуванням індивідом низки організаційних завдань щодо проектування цілей навчання в системі інших цілей, щодо планування логіки та здійснення навчальної діяльності в певному темпі й ритмі з метою досягнення успіхів у ній.

Дослідниця Н. Копеїна розуміє під самоорганізацією «усвідомлену сукупність мотиваційно-особистісних властивостей, що узгоджуються з індивідуальними (природними) особливостями суб'єкта та оптимально втілюються в прийомах і результатах діяльності» [3].

Вивчаючи психологію праці, науковці дійшли висновку, що для формування культури самоорганізації особистості велике значеннямає зосередженість уваги, розвиненість пам'яті, мислення та інших інтелектуальних процесів. Мислення є суб'єктивною стороною тієї цілеутворювальної і доцільної діяльності, яка практично змінює об’єктивні умови, засоби й предмети людського життя і тим самим формує самого суб'єкта і всі його психічні здібності, у тому числі й культуру самоорганізації.

Дослідниця Г. Щукіна серед закономірностей навчання, що впливають на формування культури самоорганізації, називає виховний, розвивальний, освітній характер навчального процесу.

Уміння самоорганізації пов'язані з іншими професійними характеристиками педагога, вважає Н. Попова [6], а саме, з педагогічної компетентністю, педагогічною майстерністю, педагогічним творчістю, педагогічною культурою. На її погляд. якщо компетентність означає володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь і заснованими на цих знаннях вміннями, що забезпечують виконання певних трудових функцій, то вміння самоорганізації забезпечують усвідомленість і обґрунтованість педагогом своїх дій; педагогічна компетентність та вміння самоорганізації характеризують рівень педагогічної майстерності; уміння самоорганізації проявляються в педагогічній творчості на стадії науково-теоретичного обґрунтування творчого задуму; виступаючи як характеристика кваліфікації вчителя вміння самоорганізації є компонентом його професійної культури.

За Л. Фрідманом, раціональна самоорганізація є вмінням особи без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимуляції з боку викладача, самостійно та раціонально організовувати й проводити власну навчальну діяльність з реалізації прийнятих цілей навчання.

Особистісна самоорганізація студента в навчальній діяльності, як стверджує Н. Афанасьєва, є упорядкованою сукупністю цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю та саморегуляції психічних станів, здібностей до самоаналізу і адекватної самооцінки, що переважно самостійно і

цілеспрямовано формується й розвивається в процесі навчання у ВНЗ.

У педагогіці ідеї самоорганізації застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проектування й побудови моделей педагогічних систем, а також застосування у контексті ідеї управління, виховання і предметного навчання розвитку методичної підготовки майбутніх учителів. Ідея про пріоритетну роль особистісних структур свідомості базується на синергетичному тлумаченні феномена самореалізації, який вбачається у здібності системи до самоперетворення в нову якість, тобто до саморозвитку, основою ж педагогічної самоорганізації є здатність учителя до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманістичний смисл його діяльності та потребують деякої зовнішньої ініціативи.

Погоджуємося з дослідниками феномену самоорганізації особистості студента (Н. Афанасьєва, Д. Ішков, О. Князькова, Л. Фалєєва та ін.), які підкреслюють, що в основі самоорганізації як якості особистості студента лежать не тільки психологічні й діяльні характеристики, а й вольові та оцінні.

О. Демченко вважає, що теоретичні основи самоорганізації особистості – це ті знання, які можуть бути основою й спонукальною силою індивідуально-професійного зростання, але одержати ці знання майбутнім педагогам складно через обмеженість у джерелах і часі. Тому транслятором цих знань та ідеальним еталоном для наслідування найчастіше стає викладач вищої школи або досвідчений вчитель на різних етапах професійної підготовки майбутніх фахівців.

Особистісна самоорганізація, як зауважує В.Арешонков, – це діяльність і здатність особистості, пов’язана з уміннями організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов’язку; а педагогічна самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення складових професійної компетентності педагога.

На думку Т. Новаченко, педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього соціального педагога для здійснення якісної професійної діяльності.

Отже, в педагогіці й психології досі не існує єдиного визначення поняття «самоорганізації». У короткому словнику системи психологічних термінів К. Платонова самоорганізація – це «діяльність і здатність особи, пов'язані з умінням організовувати себе». У психолого-педагогічному словнику Е. Рапацевіча «самоорганізація – це діяльність і здатність особи, пов'язані з умінням організувати себе, які виявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості ухвалення рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, відчутті обов'язку».

Дослідниця С. Амірова [1] розглядає самоорганізацію як осмислену роботу над собою з метою подальшого вдосконалення інтелектуальних, морально-вольових і емоційних рис вдачі в діяльності, що спрямована на вирішення суспільних і особистісних завдань.

В. Філоненко визначає професійну самоорганізацію як «здатність особи, що виявляється в умінні усвідомлено й цілеспрямовано використовувати й удосконалювати значущі структури особистості в діяльності, спрямованій на розв’язання професійно й особистісно значущих завдань».

Педагог В.Котова вважає, що самоорганізація навчально-професійної діяльності – це «діяльність студента, що спонукається й направляється цілями самоврядування і саморегулювання своєї професійно значущої навчальної роботи, здійснювана системою інтелектуальних дій, спрямованих на вирішення завдань самостійної раціональної організації та виконання навчальної праці».

Для нашого дослідження цінними є думки Т. Козловської, яка досліджує самоорганізацію часу як чинник формування «образу майбутнього» студента університету. Самоорганізацію часу дослідниця трактує як «синтез процесів саморозвитку особистості, що включає самопізнання, самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію, самодіяльність, самоконтроль, самооцінювання, самонавіювання, самовдосконалення, що дозволяють якісно й ефективно управляти собою в різних видах діяльності та спілкування».

Таким чином, самоорганізація розглядається науковцями з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного та синергетичного підходів, і в цьому аспекті самоорганізація визначається як комплекс умінь суб'єкта навчальної діяльності самостійно ставити мету, планувати, організовувати, контролювати, оцінювати, аналізувати й коригувати процес учіння.

У дослідженні ми дотримуємося думки, що самоорганізація, саморегуляція і самоврядування як взаємопов'язані й взаємозумовлені процеси, є різними сторонами єдиної психологічної системи самопроцесів.

Останніми роками феномен *культури самоорганізації особистості* став відігравати значну роль у

педагогічній свідомості й діяльності педагогів, що сприяє появі емпіричного різноманіття різних технологій і систем її формування. Вони стають об'єктами пильної уваги й вивчення теоретиків і практиків педагогіки. Враховуючи це, розглянемо поняття *культура самоорганізації* з психологічних та педагогічних позицій, проаналізуємо його як особливу педагогічну категорію, пов'язану з іншими.

Взаємозв'язок понять «культура» й «самоорганізація» відзначає М. Моїсеєв. Він припускає, що культура виникає як «спеціальний винахід механізмів самоорганізації».

Згідно системно-функціональної моделі Н. Таланчука, культура самоорганізації – це частина культури самовиховання особистості, вона включає в себе встановлення режиму і правил, регламентацію життєдіяльності, самозабезпечення умов для виконання планів.

У житті ми часто зустрічаємося з необхідністю регулювати свої думки і почуття, керувати своєю поведінкою. Самоврядування часто узгоджується з умінням співвідносити власні дії зі значущим еталоном, зазвичай, це загальноприйняті норми. Правила, прийняті в людському суспільстві є одним з найважливіших джерел самоорганізації. Тим часом сучасна ситуація дуже часто характеризується нормативним конфліктом, тобто таким становищем, коли обставини висувають до індивіда суперечливі, а іноді й взаємовиключні вимоги. Такі ситуації І. Рябков називає «невизначеними». Саме в таких ситуаціях часто є неприйнятними звичні рішення і виникає необхідність у нових формах самоорганізації. Від людини вимагається вміння аналізувати обставини, визначати своє ставлення до них, будувати програму поведінки в нетипових умовах. Все це можна розглядати, на думку науковця, як психологічну культуру самоорганізації.

Культуру самоорганізації розуміють як діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку. Отже, в основі самоорганізованості, як якості особистості лежать не тільки психологічні й діяльні характеристики, а й вольові та оціночні.

Таким чином, відповідно до визначення була дана характеристика культури самоорганізації особистості, яка включає проектувальні, виконавські та контрольно-оцінні якості. Під проектувальними якостями розуміють: планування своєї діяльності, орієнтування в часі, прогнозування наслідків своїх рішень, формування стратегій свого розвитку і самовдосконалення; під виконавськими якостями розуміють вміння: самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, конструктивно вести ділове спілкування; під контрольно-оціночними якостями розуміємо: адекватно оцінювати результати своєї діяльності та контролювати свою діяльність.

Література

1. Амирова С. С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / С. С. Амирова. – Казань, 1995. – 347с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове видання / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Копеина Н. С. Самоорганизация в системе психодиагностики. Типы самоорганизации / Н. С. Копеина // Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984.– С. 144-150.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990.–119 с.
5. Полякова Я. С. Формирование культуры мышления в процессе преподавания философии / Я. С. Полякова // Проблемы высшего образования в РФ: состояние и перспективы. – Черкесск, 2003. – 260 с.
6. Попова Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Павловна Попова. – Новгород, 1999. – 18 с.
7. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266 – 274.
8. Цикин В. А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія.– 2003. – № 1. – С. 174-222.

References

1. Amirova S. S. Samoorganizatsiya obuchayuschego i obuchaemogo v uchebno-vospitatelnom protsesse nepreryivnogo professionalnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk / S. S. Amirova. – Kazan, 1995. – 347s.
2. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk : dovidkove vydannya / S. U. Honcharenko. – Kyyiv : Lybid', 1997. – 374 s.
3. Kopeina N. S. Samoorganizatsiya v sisteme psihodiagnostiki. Tipyi samoorganizatsii / N. S. Kopeina // Voprosyi prakticheskoy psihodiagnostiki i psihologicheskogo konsultirovaniya v vuze. – L. : Izd-vo LGU, 1984.– S. 144-150.
4. Kuzmina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N. V. Kuzmina. – M. : Vyisshaya shkola, 1990.–119 s.

5. Polyakova Ya. S. Formirovanie kulturyi myishleniya v protsesse pre¬podavaniya filosofii / Ya. S. Polyakova // Problemyi vyisshego obrazovaniya v RF: sostoyanie i perspektivyi. – Cherkessk, 2003. – 260 s.
6. Popova N. P. Formirovanie umeniy samoorganizatsii uchitelya v pedagogicheskoy deyatelnosti v protsesse povyisheniya kvalifikatsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Nadezhda Pavlovna Popova. – Novgorod, 1999. – 18 s.
7. Faleeva L. V. Organizovannost i samoorganizatsiya kak kachestvo lichnosti: sravnitelnyiy analiz ponyatiy / L. V. Faleeva // Sovremennyie problemyi nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 4. – S. 266 – 274.
8. Tsikin V. A. Teoriya samoorganizatsii – sovremennaya paradigma obrazovaniya i formirovaniya modeli uchitelya / V. A. Tsikin // Praktichna fIlosofIya.– 2003. – # 1. – S. 174-222.

УДК 378.147:364]:159.964.21

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

Н.А. Перхайло

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до фахової діяльності тісно пов'язана з формуванням професійно-комунікативної компетентності, готовності продуктивно розв'язувати конфліктні ситуації, оволодіння стратегіями протидії комунікативним діям конфліктного характеру, властивими конкретній сфері спілкування. У статті уточнено поняття «конфлікт», «готовність до спілкування в конфліктній ситуації», види конфліктів, осмислено їх причини й особливості в соціальній сфері. Водночас зроблено спробу розкрити сутність комунікативної поведінки різних учасників взаємодії в соціальній сфері в ситуації конфлікту.

Ключові слова:*фахова підготовка фахівців соціальної сфери, соціальних педагогів, професійно-комунікативна компетентність, соціальна діяльність, конфлікт, комунікативні маніпуляції, готовність до спілкування в конфліктній ситуації, управління конфліктом.*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАБОТЕ В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА

Н.А. Перхайло

Подготовка будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности тесно связана с формированием профессионально-коммуникативной компетентности, готовности продуктивно решать конфликты, овладением стратегиями противодействия коммуникативным действиям конфликтного характера в конкретной сфере общения. В статье определены понятия «конфликт», «готовность к общению в конфликтной ситуации», виды конфликтов, их причины и специфика в социальной сфере.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка специалистов социальной сферы, социальных педагогов, профессионально-коммуникативная компетентность, социальная деятельность, конфликт, коммуникативные манипуляции, готовность к общению в конфликтной ситуации, управление конфликтом*

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO WORK IN CONFLICT SITUATIONS

N.A. Perhailo

Preparing of future social workers for professional activity is closely connected with the formation of professionally-communicative competence, willingness to resolve conflict situations productively, mastering the strategies of communicative actions of a controversial nature, which are typical to the specific field of communication. In the article the concept of «conflict», «willingness to communicate in situations of conflict», types of conflicts, causes and characteristics of them in the social sphere.

Key words: *professional training of future social workers,social pedagogue, professionally-communicative competence, conflict, communication manipulation, willingness to communication in conflict situations, conflict management.*

Соціально-педагогічна діяльність належить до числа тих, які часто здійснюються в умовах суперечностей, неузгодженостей і конфліктів. Причини таких суперечностей пов'язані з недотриманням учасниками спілкування соціальних норм і правил, боротьбою з негативними проявами в поведінці клієнтів, конфліктами поглядів та інтересів. Саме фахівцям соціальної сфери доводиться як мати справу із суб'єктами конфліктів, так і бути їх учасниками, сприяти конструктивному розв'язанню та

©Н.А. Перхайло

попередженню різноманітних конфронтацій. Оскільки конфлікті ситуації є невід'ємним складником професійної діяльності в соціальній роботі, то й підготовка майбутніх фахівців має передбачати формування в них готовності до роботи в конфліктних ситуаціях, оволодіння стратегіями неконфліктної поведінки.

Сутність і природу конфліктів у своїх працях розкривають В. Андрєєв, Г. Антонов, С. Гиренко, О. Іонова, В. Журавльов, В. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.; типологію, умови запобігання конфліктам та шляхи конструктивного їх розв'язання вивчали А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородін, Н. Гришина, О. Донченко, Н. Коряк, Г. Ложкін, М. Пірен, Л. Петровська, Д. Скотт, Т. Титаренко, Р. Фішер, А. Шипілов та ін.; зв'язок конфліктів із проблемами професіоналізації особистості досліджували І. Ващенко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Ложкін та ін.

Проте недостатньо теоретично й практично розроблено проблему підготовки майбутній фахівців соціальної галузі до конфліктних ситуацій у професійній сфері.

Метою статті є визначення основного змісту й шляхів підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в конфліктних ситуаціях.

Показником належної професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, складником їхньої фахової професійно-комунікативної компетентності є готовність до взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Конфлікт (з лат. *conflictus* – «зіткнення») – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних взаємодіях індивідів або груп людей, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями [1]. Серед причин виникнення конфліктів фахівці називають: відмінності в психологічних особливостях людей (темперамент, характер та ін.); погану комунікацію («хибні образи конфліктів»); відмінності в поглядах, системі цінностей; у цілях та інтересах; відмінність у манері поведінки; різницю в рівнях освіти. У роботі фахівців соціальної сфери найчастіше зустрічаються такі види конфліктів, як-то: соціально-побутові – пов'язані із суперечностями груп або окремих людей з питань житла, користування побутовими послугами, розподіли обов'язків, надання соціально-побутових послуг і т. д.; сімейно-побутові – зумовлені порушенням відносин у родині; соціально-психологічні − порушення в сфері взаємин через психологічну несумісність; психолого-педагогічні конфлікти, що ґрунтуються на суперечностях, які виникають у навчально-виховному процесі при зіткненні вимог, інтересів педагогів, учнів і студентів, батьків, громади тощо [2; 3].

Готовність фахівців соціальної сфери до роботи в конфліктних ситуаціях – це необхідна професійно важлива характеристика особистості, що передбачає позитивну мотивацію до спілкування в конфліктних комунікативних ситуаціях, наявність комплексу відповідних знань, умінь та навичок, комплексу особистісних якостей, серед яких основними є: психологічні характеристики (психічні та інтелектуальні якості, професійна самосвідомість); морально-етичні та вольові якості (емпатійність, делікатність, тактовність, уважність, терпимість, витримка, терплячість, гуманність, чесність, висока духовна культура, моральність, етична поведінка, об'єктивність і справедливість, моральна чистота, порядність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей); професійно-операційні якості і здібності (теоретичні та практичні професійні знання, організаторсько-комунікативні здібності) [2; 3; 4].

Критеріями сформованості готовності фахівців соціальної сфери до роботи в конфліктних ситуаціях є наявність таких складників: мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного та особистісного [2; 5].

Мотиваційний складник професійної діяльності фахівців із соціальної роботи передбачає здатність свідомо конструктивно розв'язувати фахові проблеми, зокрема й конфлікти, на основі сформованих професійних потреб, мотивів і цінностей. Мотиваційний компонент відображає мотиви свідомого включення й конструктивного розв'язання професійних конфліктів (внутрішні: самовираження й самоствердження, зовнішні: мотиви вигоди й винагороди, ризики), цінність їхніх орієнтацій щодо професійної діяльності (позитивне ставлення професії, прагнення ефективно розв'язувати конфліктні ситуації; стійка потреба в оволодінні конфліктологічними знаннями, уміннями, навиками, необхідними для успішного здійснення професійної діяльності тощо).

Когнітивний компонент – це знання фахівців соціальної сфери про конфліктні ситуації, їх типи, природу та механізми, причини появи й шляхи подолання.

Процесуально-діяльнісний складник забезпечує готовність фахівців із соціальної роботи ефективно практично застосовувати набуті знання, володіти різними стратегіями розв'язання й запобігання конфліктам.

Особистісний компонент передбачає наявність у фахівців особистісно-професійних характеристик, рефлексивних здібностей, професійно важливих якостей, серед яких: принциповість, об'єктивність, вимогливість, повага до себе й до учасників спілкування, почуття власної гідності, урівноваженість, рішучість, чесність, дружелюбність, толерантність, упевненість у своїх силах, здатність до емоційної

саморегуляції в процесі спілкування, до володіння такими власне комунікативними емоціями, як симпатія, емпатія та ін. [2; 5].

Умовами формування готовності фахівців соціальної сфери до роботи в конфліктних ситуаціях є:

наявність позитивної мотивації до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій;

оволодіння знаннями про природу конфліктів у соціальній сфері;

спеціальна підготовка майбутніх фахівців до роботи в конфліктних ситуаціях.

Практика професійної діяльності соціального педагога як фахівця із соціальної роботи свідчить про наявність кількох типів конфліктних ситуацій, що найчастіше виникають у його соціально-педагогічній діяльності. Це конфлікти між: двома учнями; учнем і групою; учнями й батьками; учнями й педагогами; соціальним педагогом і названими вище учасниками навчально-виховного процесу.

Названі типи конфліктів можна поділити на ті, у яких соціальний педагог є суб'єктом, і ті, де він є посередником, агентом продуктивного рішення.

Учасником конфліктної ситуації соціальний педагог часто стає, виконуючи такі професійні функції, як:комунікативна, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична тощо. Виконання професійної ролі адвоката, посередника безпосередньо пов'язане з умовами конфліктних ситуацій. Метою діяльності соціального педагога в таких ситуаціях є захист прав неповнолітніх (на освіту, здоров'я, майно тощо), забезпечення належних умов догляду, проживання й навчання тощо. Значною мірою ці ситуації пов'язані з конфліктом з батьками чи особами, які виконують їхні обов'язки неналежно. Це ситуація «учень-батьки-соціальний педагог». Названі конфліктні ситуації часто ускладнюються тим, що батьки маніпулюють своїми «правами на дитину», забороною втручання в життя сім'ї, перекладанням відповідальності за виховання дитини на школу. При цьому найчастіше батьки «повчають», вдаються до диктату чи удаваної безпорадності, відмежовуються від розв'язання наявних проблем і т.д. Саме маніпуляції батьків, що апелюють до любові, обов'язку та страху, пригнічують волю дітей, провокують конфлікти в сім'ї, є негативним прикладом неконструктивної комунікативної поведінки.

Недосвідченому соціальному педагогу найскладніше впоратися саме з цими конфліктами. Тому майбутнім фахівцям необхідно добре вивчити нормативно-правову базу соціально-педагогічної діяльності, зокрема ті положення, що стосуються виховання дитини в сім'ї, регламентують права та обов'язки батьків і т.д. (Сімейний кодекс України, Цивільний кодекс України, Конвенція ООН про права дитини, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» тощо). Крім того, важливо володіти аргументаційними вміннями, навиками конструктивного діалогу, переконання, протидії маніпуляціям.

Профілактика та подолання негативних проявів у поведінці неповнолітніх, шкідливих звичок здебільшого відбувається в конфліктній ситуації «учень-група-соціальний педагог». Конфліктні стосунки між учнями, учнем та групою зумовлені специфікою поведінки особистості в групі: конформізмом, «ефектом натовпу», зараження, утвердженням лідера та пригнобленням аутсайдера тощо.

Не менш актуальними є проблеми в стосунках учнів (окремих індивідів та учнівських колективів) і педагогів, у тому числі й соціальних педагогів, викликані об'єктивними чи суб'єктивними причинами. Серед факторів, які провокують такі конфлікти – намагання дорослого (педагога, фахівця із соціальної роботи) будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня; оцінювання не окремого вчинку учня, а його особистості; суб'єктивізм у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви; застосування покарання без урахування позиції учнів; нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.) і т.д.

Нерідко соціальний педагог стає захисником прав, інтересів неповнолітніх у конфлікті з соціумом, працівниками соціальних установ та організацій. Причинами таких конфліктів є реальні чи надумані негативні дії неповнолітніх, стереотипи в сприйнятті підлітків як «важких», перекладання відповідальності за помилки у вихованні неповнолітніх на школу, соціального педагога зокрема та ін. Соціальний педагог покликаний захистити свого клієнта від огульних звинувачень, самовільної розправи, залякування дорослими. Часто категоричність, безапеляційність позицій громадян призводить до перетворення випадкової помилки на демонстративне позерство і дії «на зло» [2].

Варто привернути увагу до проблеми можливих конфліктів між партнерами по соціальній роботі: соціальним педагогом і працівниками різних соціальних служб та установ (служба в справах дітей, кримінальна міліція у справах дітей, комісія захисту прав дітей тощо). Неодмінним правилом професійної діяльності соціального педагога є принцип: «Не більше за тебе, не менше за тебе, завжди на твоєму боці». Саме соціальний педагог має бути вірним другом і захисником дітей у найскладніших ситуаціях.

Практика доводить, що профілактика правопорушень неповнолітніх не повинна перетворюватися на гонитву за кількісними показниками, навішування ярликів та цькування тих, хто помилився. Якщо в полі зору працівників кримінальної міліції у справах дітей здебільшого перебуває факт протиправної дії, то для соціального педагога – особистість неповнолітнього правопорушника.

Діяльність працівників соціальних служб нерідко пов'язана із ситуаціями, коли захист життя й безпеки дітей не передбачає врахування їхніх бажань чи почуттів. При цьому соціальний педагог покликаний максимально точно донести прагнення своїх клієнтів, допомогти їм активно брати участь у зміні власного життя, чим пом'якшити тяжкі для усвідомлення неповнолітнього моменти.

Здатність правильно й ефективно спілкуватися в подібних конфліктних ситуаціях ґрунтується на вмінні протидіяти маніпуляціям, аргументувати свої думки, доцільно використовувати комплекс лінгвістичних, екстралінгвістичних та паралінгвістичних засобів тощо.

Найбільш типовими помилками й недоліками соціальних педагогів у конфліктних ситуаціях є «позиція жертви» (демонстрація страху, розгубленості, безпорадності), надмірна емоційність, агресивність, категоричність, нездатність узяти на себе відповідальність, незнання своїх прав тощо [2].

Управління конфліктами – це цілеспрямована дія на ліквідацію (мінімізацію) причин появи конфлікту, або корекцію поведінки учасників. Для управління конфліктом можна використати дві стратегії: попередження й розв'язання, причому стратегія розв'язання залежно від ситуації реалізується двома способами − примусом і переконанням, підкріпленим засобами стимулювання. Для успішного розв'язання конфлікту необхідно: перевести конфлікт з емоційного рівня на інтелектуальний; вирівняти позиції опонентів, тому що оскільки один з опонентів буде вважати свою позицію найбільш вигідною; усунути протиріччя, а не обмежуватися примиренням сторін; усунення суперечності шляхом компромісу [1; 6; 7].

У разі виникнення конфлікту соціальні педагоги з недостатнім професійними досвідом чи вміннями їх розв'язувати найчастіше вдаються до таких способів поведінки в конфлікті, як: ухиляння – відмова від конфліктної взаємодії, при цьому соціальний педагог не чекає і не шукає умов для ефективного вирішення конфлікту, а просто втікає; примушування, що полягає в намаганні примусити іншого прийняти свій погляд, намаганні отримати перемогу в конфлікті; згладжування, коли конфлікт не вирішується, а набуває тимчасового спокою й може призвести до подальшого розгортання конфлікту.

Про високий рівень умінь розв'язувати конфлікт свідчить вправне застосування фахівцем із соціальної роботи всього комплексу методів керування конфліктом, застосування компромісу, тобто пошуку обопільно прийнятного рішення, власне вирішення проблеми та налагодження співпраці, що дає можливість аналізувати причини розбіжностей і знаходити можливий для всіх вихід.

Важливим аспектом поведінки в конфліктних ситуаціях і розв'язання конфлікту психологія розглядає асертивність особистості, що трактується як здатність людини наполягати, обстоювати свою позицію, не порушуючи прав інших, оптимально реагувати на критику. Поведінка в конфліктних ситуаціях при цьому передбачає такі якості: 1) повага до себе, почуття власної гідності, чесність, протидія маніпуляції; 2) повага до інших, дружелюбність, визнання права інших на власну позицію, невикористання відносно інших маніпулятивних технологій; 3) використання при вирішенні конфліктних ситуацій принципу співробітництва [6; 8].

Отже, фахова підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає формування професійно важливих умінь, між ними: уміння вчасно виявляти фактори, що провокують конфлікт, переводити конфлікт з емоційного рівня на інтелектуальний, вирівнювати позиції опонентів, усувати суперечності, знаходити компроміс тощо. Важливим є здатність надати конфлікту конструктивного характеру, щоб утвердити певні цінності, об'єднати однодумців, зняти (чи дозволити іншому вивільнити) зайву емоційну напругу, розставити пріоритети, привернути увагу до проблем, які потребують обговорення, розуміння, визнання тощо. Водночас студенти мають набувати та розвивати такі професійно-особистісні характеристики, як: спостережливість, толерантність, тактовність, емоційна стабільність та ін. [5; 8; 9].

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в ситуації конфлікту потребує максимального використання можливостей фахових предметів, таких курсів, як: «Психологія», «Конфліктологія», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Сучасні комунікативні технології в соціальній сфері» та ін. Важливими є тренінги, спрямовані на формування моделей асертивної поведінки, протидії маніпулятивним намірам, розвиток культури спілкування («Конфлікти і методи їх подолання», «Маніпуляції у професії» та ін.). Особливої ваги набувають інтерактивні, ігрові методи навчання, моделювання проблемних ситуацій конфліктного характеру, дискусій тощо. Окреме місце в підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до взаємодії в ситуації конфлікту відводимо практиці, під час якої студенти знайомляться з реальними умовами професійної діяльності, наявними ризиками, переймають досвід фахівців-практиків, закріплюють набуті знання і вміння.

Отже,професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має забезпечити формування в них знань про сутність, причини, механізми виникнення та конструктивного розв'язання конфліктів у професійній сфері, особливості конфліктної взаємодії суб'єктів різних за віком, соціальним статусом, рівнем освіти й культури; види маніпуляцій у конфліктах; а також вироблення практичних умінь і навичок конструктивної неконфліктної діяльності.

Перспективи вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в ситуації конфлікту пов'язуємо з необхідністю опису, конкретизації стратегій розв'язання конфліктів у соціальній сфері, дослідженням типових прийомів попередження та подолання конфліктів у соціальній роботі тощо.

Література

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2008. – 551 с.
2. Перхайло Н. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до протидії комунікативним маніпуляціям у професійній сфері / Н. А. Перхайло // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Григорія Сковороди». – 2015. − №36. – С. 93-101.
3. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: Навчальний посібник / І. О. Трухін. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 335 с.
4. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: Навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
5. Гагіна Н.В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук:13.0.04 / Н. В. Гагіна. – Житомир. держ. ун-т. ім. І. Франка, 2011. – 20с.
6. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навчальний посібник / Т. В Дуткевич. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 456 с.
7. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навчальний посібник/ М. В. Цюрупа. – К.: Кондор, 2004. – 182 с.
8. Осипова А. А. Умей сказать «Нет!»: манипуляции в общении и их нейтрализация / А. А. Осипова. – М.: Издательство: АСТ, 2008. – 189с.
9. Джелалі В. О. Психологія вирішення конфліктів: Навчальний посібник / В. О. Джелалі. – Харків-Київ: Р. И. Ф., 2006. – 320 с.

References

1. AntsupovA. YA. Konfliktologiya : ucheb. dlyavuzov / A. YA. Antsupov, A.I. SHipilov. – M. : YUNITI, 2008. – 551 s.
2. Perkhaylo N. A. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do protydiyi komunikatyvnym manipulyatsiyam u profesiyniy sferi / N. A. Perkhaylo // Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy DPU im. Hryhoriya Skovorody». – 2015. − #36. – S. 93-101.
3. Trukhin I. O. Sotsial'na psykholohiya spilkuvannya: Navchal'nyy posibnyk / I. O. Trukhin. – K.: Tsentr navch. literatury, 2005. – 335 s.
4. Tsymbalyuk I. M. Psykholohiya spilkuvannya: Navchal'nyy posibnyk / I. M. Tsymbalyuk. – K.: VD «Profesional», 2004. – 304 s.
5. Hahina N.V. Pedahohichni umovy formuvannya u maybutnikh menedzheriv umin' konstruktyvnoyi vzayemodiyi u sytuatsiyi konfliktu [Tekst]: avtoref. dys. kand. ped. nauk:13.0.04 / N. V. Hahina. – Zhytomyr. derzh. un-t. im. I. Franka, 2011. – 20s.
6. Dutkevych T. V. Konfliktolohiya z osnovamy psykholohiyi upravlinnya: navchal'nyy posibnyk / T. V Dutkevych. – K.: Tsentr navch. literatury, 2005. – 456 s.
7. Tsyurupa M. V. Osnovy konfliktolohiyi ta teoriyi perehovoriv: Navchal'nyy posibnyk / M. V. Tsyurupa. – K.: Kondor, 2004. – 182 s.
8. Osipova A. A. Umey skazat «Net!»: manipulyatsii v obschenii i ih neytralizatsiya / A. A. Osipova. – M.: Izdatelstvo: AST, 2008. – 189s.
9. Dzhelali V. O. Psykholohiya vyrishennya konfliktiv: Navchal'nyy posibnyk / V. O. Dzhelali. – Kharkiv-Kyyiv: R. Y. F., 2006. – 320 s.

УДК 378.14

ЦІННІСТЬ ЛЮДСЬКОГО ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ РИЗИКОВОЇ ПОВЕДІНКИ ВИХОВАНЦІВ

О.В. Столяренко, О.В. Столяренко, І.В. Мельник

Стаття присвячена проблемі нівелювання та недооцінення підлітками з проявами ризикової поведінки найбільшої людської цінності – «власного життя». Проаналізовано нові наукові підходи до трактування поняття «ризикова поведінка».

***Ключові слова**: ризикова поведінка, цінність, ціннісні орієнтації, життя, підлітки, ризик.*

© О.В. Столяренко, О.В.Столяренко, І.В.Мельник

ЦЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ РОЗВЯЗЫВАНИЯ ПРОБЛЕМ РИСКОВАНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАНИКОВ

Е.В. Столяренко, О.В. Столяренко, И.В. Мельник

Статья посвящена проблеме нивелирования и недооценка подростками с проявлениями рискованого поведения самой человеческой ценности – «собственной жизни». Проанализированы новые научные подходы к трактовке понятия «рисковое поведение».

Ключевые слова: *рисковое поведение, ценность, ценностные ориентации, жизнь, подростки, риск.*

A VALUE OF HUMAN LIFE IS IN CONTEXT OF DECISION OF PROBLEMS OF RISK BEHAVIOR OF PUPILS

O.Stoliarenko, O. Stoliarenko. I. Mel'nuk

This article is devoted to the problem of underestimating leveling and adolescents with risky behavior greatest manifestations of human values – «own life». Analyzes new scientific approaches to the interpretation of the concept of «risky behavior.» The article analyzed scientific approaches to the term «healthkeeping technology», presents descriptive socio-psychological factors of risk behavior. After analyzing the literature on the subject, it is worth noting that in our understanding of risk adolescents appears as individual quality characteristics that must be considered in terms of awareness of dangerous conditions by the subject, and their acceptance or rejection of it, and not from the perspective of others (observer).

Key words: *risky behavior, value, values, life, teens, risk.*

Останнім часом педагоги все частіше доходять висновку, що причиною ризикової поведінки є не стільки внутрішньо особистісні, скільки зовнішні фактори: «У теперішній час виникають все нові форми поведінки та стратегії адаптації особистості до оточуючої її дійсності. У результаті основним завданням стає розкриття способів поведінки в змінних умовах існування» [1, с. 51]. Зовнішні фактори більше виступають стимулами для ризикової активності. В наш час спостерігається як дезадаптивність до дорослого соціуму, так і нададаптивність. Значний дисонанс між цими явищами потенційно передбачає ризикову поведінку, що провокує нівелювання такого поняття, як «цінність людського життя».

Мета статті: проаналізувати розуміння поняття «цінність людського життя» підлітками з проявами ризикової поведінки.

Якщо оцінювати активність індивіда, то релевантними виступають поняття, які можна згрупувати в комплементарні пари, кожен другий член якої пов'язаний з соціальною оцінкою, цінностями: корисність – шкідливість; дія – вчинок, активність – діяльність; важливість непотрібність; невизначеність – прийняття рішення. Т. Титаренко, яка обстоює теорію «персонального міфу» у виборі ризикованих форм поведінки, вважає, що ризик – це не стільки сама поведінка, скільки оцінка її чи результату (ризик як оцінна категорія) [7]. Якщо ризик розглядати як оцінну категорію, то варто зауважити, що визначення цінності і вартість людського життя визначається індивідуально і залежить не лише від внутрішніх чи фізіологічних факторів, а й від зовнішнього «виховного простору», в якому перебуває підліток. Якщо в оточенні особи, схильної до проявів ризикової поведінки, є люди, які нівелюють суспільні норми та правила, то виникає велика вірогідність прояву саме ризикованості у вчинках, діях, ставленні до життя. Ймовірність ризикової поведінки пов'язана передовсім не з формою навчання учнів, а з тим, що їхня психіка ще доволі нестійка. Ризикові рішення, як правило, приймаються швидко, часто в афективному, адиктивному станах (що ще раз доводить ігнорування правил здоров'язбережувальних технік: вживання алкоголю, наркотичних речовин), або в момент впливу, зараження, пригнічення волі. Часто ризикову поведінку молодь виявляє колективно, знімаючи таким чином індивідуальну відповідальність. З іншого боку, прийняття рішення про ризикову поведінку (усвідомлене чи спонтанне, рефлекторне) здійснюється, як правило, в стані зміненої свідомості (напруження, хвилювання, усвідомлення небезпеки), у кращому випадку – в специфічних умовах ризикової ситуації («ігрова модель ризикової поведінки»), коли суб'єкт усвідомлює можливий негативний результат, але в силу невизначеності ситуації дозволяє собі діяти нестандартно. Відкидання в цей момент соціальних стереотипів, етичних норм або інструкцій типової поведінки є проявом свободи і гри [3, с. 33]. Виходячи з філософських і психологічних принципів екзистенціалізму та волюнтаризму, ризикову поведінку можна розглядати як частково позитивну активність, скеровану на злам часто застарілих соціальних стереотипів, на інтенцію молодої людини до змін і перетворень.

Також ризикову поведінку можна розглядати як наслідок неефективного чи то несистематичного виховного впливу, який зумовлює зниження рівня культури особи, що в свою чергу призводить до проблем у міжособистісному спілкуванні. Коли ж йдеться про становлення людини, важливість панування гуманістичних цінностей, то ми звертаємо увагу на культуру як спосіб життя. За результатами конференції, яка була проведена науково-дослідним інститутом соціології УАН [13], була визначена позиція в розумінні способу життя, як сукупності різних видів діяльності людини, за допомогою яких вона, згідно конкретній

системі цінностей, вибудовує відносини, проявляє своє ставлення до інших людей (індивідів і груп) і до створених нею об'єктивацій. На думку І. Вітаньї, людська діяльність завжди виступає в опредмеченому вигляді, і на цьому ґрунтується її зв'язок з цінностями [2, с. 109]. Все це загалом означає, що спосіб життя знаходиться в одному вимірі з суспільством і культурою. Тому важливо в процесі виховання учнів зі схильністю до проявів ризикової поведінки проводити роботу з корекції ціннісно-мотиваційної сфери, використовуючи приклади з суспільного життя, пояснюючи і вибудовуючи модель правильної (згідно соціальних норм) лінії поведінки та алгоритму дій для того, щоб в подальшому така особа обрала спосіб життя відповідно до правил і норм поведінки прийнятих певною соціальною групою (суспільством).

У дослідженні нашої проблеми нам було важливо підвести підлітків до усвідомлення, що при народженні людина отримує безцінний дар – життя, яке для неї виступає самоцінністю, для суспільства – найвищою цінністю та пояснити, що ризикова поведінка часто призводить до втрати цього «цінного скарбу». Йому, безсумнівно, серед невимовно важливих і незліченно різноманітних цінностей належить ключова роль. Як цінність воно не має (а мабуть, і не може мати) аналогів, бо виступає детермінуючою базою інших видів людських цінностей, є їхньою умовою [10, с. 133]. Ставлення людини до життя, як вищої цінності онтологічно пов'язане з тими провідними орієнтаціями особистості, якими вона керується в своїх вчинках і поведінці. Воно визначає місце і роль відповідних особистісних уявлень, розуміння унікальної цінності життя інших людей та свого власного. Цей комплекс надбань становить одну з провідних (навіть вихідних) характеристик духовного розвитку особистості, тому важливу роль у вихованні підлітків з проявами елементів ризику в поведінці потрібно відвести спілкуванню з метою педагогічної корекції емоційної, вольової та мотиваційно-ціннісної сфер особистості.

У процесі аналізу літератури ми дійшли висновку, що розуміння унікальності і загальної значущості життя для багатьох мислителів виступає реальною основою оновлення людства. Так, видатний гуманіст Швейцер сформулював провідний принцип моральності, важливий для розв'язання обговорюваних проблем: добро є те, що служить збереженню та розвитку життя, зло – це те, що знищує або шкодить йому [12]. Провідним у послідовно гуманістичному ставленні до життя Швейцер вважає надання йому, як феномену, статусу вищої загальнолюдської цінності. Він підкреслює, що гуманістична спрямованість людських цінностей визначається тим, наскільки вони сприяють людині, на відміну від антигуманних, шкідливих для життя: фактично можливо все, що вважається добрим, веде до збереження й розвитку життя і до прагнення надати йому цінності. Істинно моральною людина може вважатися тільки тоді, коли піддається внутрішньому бажанню допомагати будь-якому життю, утримується від того, щоб спричинити живому яку-небудь шкоду. Для такої людини життя – святиня. Духовне ставлення до життя являє собою безмежну відповідальність за все живе, що оточує людину.

Інтерес до проблеми життя як цінності простежується у представників гуманістичної філософії і психології. У працях метра екзистенційної психології Е. Фромма істинність людських ідеалів визначається тим, наскільки вони сприяють життю, на відміну від хибних, шкідливих для нього, але які можуть мати суб'єктивну привабливість (наприклад, прагнення до залежності) [9]. Е. Фромм називає патологічною деформацією потяг до того, що шкодить життю, а самогубство вважає найвищим збоченням. Він пов'язує такі соціальні явища, як наркоманія, алкоголізм, небажання жити з відсутністю сенсу життя, з його знеціненням.

Усвідомлення цінності життя з необхідністю припускає розуміння його протилежності – смерті. Водночас, усвідомлення неминучості і страждання, коли вона приходить, виступає одним з найважливіших стимулів до життя, плекає людську солідарність, є тим каталізатором, без якого радість і ентузіазм втрачають свій глибинний зміст. Проте індивід нашої культури часто-густо пригнічує усвідомлення смерті і розуміння кінця власного існування. Страх перед смертю, втрата перспективи виступають чинниками, які збіднюють переживання індивіда, наштовхують його на пошуки примарних насолод життя. Ця думка кореспондується з відомим твердженням засновника теорії логотерапії та екзистенційного аналізу В. Франкла, згідно з яким скінченність людського існування, бачення «кінця» в поєднанні з націленістю на певний орієнтир у майбутньому створюють ту духовну опору, яка може захистити людину і від певної руйнівної сили соціального оточення [8]. Практика психотерапевтичної роботи дозволила ученому зробити висновок про те, що відродження духовного стрижня особистості (який не обов'язково має бути чітко сформульованим, щоб виконувати свою функцію) стає можливим тільки за наявності безмежного життєстверджувального світосприйняття. Розглядає В. Франкл і поняття надсенсу, що виступає трансцендентним щодо людського існування. Йдеться про сенс Всесвіту і буття, у світлі якого набуває особливого значення цінність кожного життя.

Проблему життя як цінності було глибоко проаналізовано в гуманістичній педагогіці (Р. Мей [5], А. Маслоу [4], К. Роджерс [14]) і покладено в основу концепції продуктивної самореалізації особистості. Оскільки ризикова поведінка є своєрідним способом самореалізації, то варто застосовувати у роботі з такими дітьми гуманістичні принципи виховання.

Одну з основних цілей гуманістичної освіти А. Маслоу пов'язує з переконанням в тому, що життя має цінність. Для цього важливо, щоб дитина постійно усвідомлювала красу і диво життя. Необхідне таке навчання, яке «освіжає» уяву учня, сприяє розвитку «комплексного сприймання» – здатності одночасно вбачати тимчасове і вічне, мирське і святе в одному й тому ж об'єкті. Цінності життю надають зокрема, його миттєвості, висока інтенсивність яких сприяє відчуттю певного досягнення, повноти та радощів буття, що мають у цій концепції назву «граничні переживання» [4].

Людське життя виступає абсолютною цінністю, оскільки воно є першоосновою формування будь-якої іншої цінності. Кожен має дорожити ним, ставитися бережливо, навіть якщо здається, що доля не склалася, що існує багато перешкод, що занадто важко жити. Деякі визначають цінність життя повністю незалежною, інші доводять, що вона детермінована суспільством, тобто людина і її буття є «суспільними складовими». Життя існує у двохвимірному просторі – з одного боку, важливість його оцінює сам індивід через самопізнання і саморефлексію; з іншого – суспільство шляхом виявлення його соціальної значущості, виконання людиною тих чи інших соціальних ролей. Розгляд позицій показує, що з огляду на неоднорідність суспільства простежується неоднозначність трактування об'єкта цінності. Життя є засобом реалізації людиною її різних потреб. Загалом, аналіз точок зору на проблему цінності життя дозволяє об'єднати їх у групи: 1) людина є найвищою цінністю; 2) пошук сенсу життя; 3) індивідуальне життя – складова самопізнання; 4) цінність життя – означає важливість людини для суспільства. Кожна із них має право на існування. Життя людини являє собою як соціальну, так і індивідуально-особистісну цінність. По-перше – це цінність людського життя для соціуму, людської спільноти, всього людства, адже соціальне середовище існує та розвивається завдяки життєдіяльності людини. По-друге – індивідуально-особистісна цінність життя розглядається через самоцінність буття людського «я» особистості, його унікальності в системі соціуму, усього людства.

Необхідно визнати, що світоглядні, морально-правові, етико-психологічні, практичні, у тому числі педагогічні аспекти цінності людського життя з відомих причин тільки-но починають усвідомлюватися, а розробка відповідних виховних технологій лише проектується, хоча актуальність останніх очевидна.

Розпочате нами дослідження ставило за мету з'ясувати особливості становлення уявлень особистості про життя як цінність, їх місце в різні періоди її розвитку та розуміння цінностей учнями з проявами ризикової поведінки. З цією метою нами вивчались особливості зазначених уявлень вихованців, визначались ті фактори соціокультурного середовища, які сприяють їх розвитку та провокують певний спосіб поведінки. Одержані дані дали підстави виділити кілька типів уявлень про життя як цінність. За критерії такої типології було взято співвідношення показників егоцентризму, антропоцентризму, світоцентризму. Було виявлено, що характерними особливостями відповідних уявлень молодших підлітків є розуміння життя насамперед як біологічного та соціального існування. В основі уявлень про мету життя на цьому віковому етапі лежить певна «соціальна програма», яка запозичена від значущих дорослих. Наші дані свідчать, що учні старшого підліткового віку психологічно готові до діалогу про унікальність та цінність життя і відповідних висновків, якщо підвести їх до такого обговорення та починають дивитись на свою поведінку під іншим кутом, розуміючи, що не завжди ризик є виправданим і безпечним. Серед пріоритетів для учнів старших класів у 55% випадків зазначена цінність послідовно посідає п'ять перших позицій, а в 34% опитаних – першу позицію за шкалою Рокича [11, с. 190]. Виявлено також різні індивідуально значущі типи уявлень старшокласників про цілі та цінності життя. Одержані дані свідчать також, що фактори соціокультурного середовища певним чином впливають на формування уявлень учнів про людське життя як цінність. Якщо в підлітковому віці визначальну роль відіграють фактори мікросоціального середовища (наприклад, гуманістична атмосфера сім'ї), то для старших учнів зростає значення макросоціальних факторів. У них спостерігається орієнтація на цінності, які домінують серед молоді в суспільстві і які пов'язані з економічною, політичною та соціокультурною ситуаціями в країні.

За результатами дослідження визначено психолого-педагогічні умови формування уявлень про цінність життя. Так, установлено, що здатність до абстрагування уявлень про живе та його властивості від конкретних його носіїв є важливою психологічною передумовою формування ціннісного ставлення до людини (від уявлень про життя, які є підґрунтям висновку про єдину природу всіх його форм, а без цього, як відомо, неможливо сформувати уявлення про унікальність та цінність життя і самої людини). Педагогічним забезпеченням виховного процесу у цьому напрямку є цілеспрямована робота з розширення обсягу уявлень учнів про різноманітність та єдність різних форм життя, поглиблення понять про характерні особливості представників світу живої природи. Основою емоційного прийняття згаданих уявлень виступає позитивне ставлення до життя іншої істоти, духовного світу людини, поєднання цього розуміння із здатністю до співчуття, співпереживання [6]. Одним із шляхів формування позитивно-емоційного особистісного ставлення до життя іншого є використання у виховній роботі методів і прийомів, спрямованих на розвиток емпатійних здібностей: надання посильної допомоги людям, догляд за тваринами та рослинами, виявлення позитивних прикладів з художньої літератури, кінофільмів, звертання уваги на

зразки поведінки референтних осіб, зосередження зусиль на формування морально-психологічного клімату референтного середовища загалом. Дані, одержані на констатувальному етапі дослідження, покладено в основу розроблюваної методики педагогічного впливу, добору засобів виховання, спрямованих на розвиток у школярів ціннісного ставлення до життя іншої людини, поваги до її особистої гідності, визнання найвищою цінністю, формування уявлень про унікальність та цінність життя в будь-якій його формі. Вагомим напрямком виступає також формування в шкільної молоді повноцінних уявлень про життя як цінність і тих особистісних утворень, що реалізують ціннісне ставлення до себе, до світу, до визначення свого місця в ньому.

Уявлення про цінність життя має конкретно-історичний характер, зважаючи на що, його слід вважати культурно-історичним феноменом, синтезом усіх суспільних цінностей. Оскільки людське життя є вищою цінністю соціуму, то сукупність усіх рис особистості є надбанням суспільства. Життя кожної людини унікальне і неповторне. І те, як складеться доля кожного залежить тільки від нього, від обраної ним моделі поведінки, від поставлених цілей та обраних пріоритетів, від взаємовідносин зі світом, сформованості, в першу чергу – гуманістичних, демократичних, громадянських цінностей, на виховання яких спрямовані зусилля педагогів, та всі превентивні заходи задля зниження проявів ризикової поведінки серед дітей, підлітків, молоді з метою розуміння «цінності людського життя» і його збереження.

Література

1. Бунас А. А. Схильність до ризику в системі особистіних деретмінант / А. А. Бунас // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIV, ч. 6. – С. 51–59.
2. Витаньи И. Общество, культура, социология (перевод с венг) / И. Витаньи. – М. : Прогресс, 1984. – 288 с.
3. Лефевр В.А. От репрезентации рациональности к репрезентации свободы воли / В.А. Лефевр // Психологический журнал. –1994. – № 15. –С. 33–37
4. Маслоу А. Новые рубежи человечекой природы : Пер. с англ. / Под общ. Ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 425с.
5. Мэй Ролло. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй. – М.: «Класс», 1994. – 144 с.
6. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
7. Титаренко Т.М. Персональний міф у виборі ризикованих форм поведінки / Т.М. Титаренко // Особистісний вибір: психологія відчаю та надії. – К., 2005. – С. 229 – 233.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. − М. : Прогресс, 1990. − 366 с.
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Фромм Э. − М. : Республика, 1994. − 447 с.
10. Хомутіннікова Н. Н. Цінність життя як проблема гуманістично спрямованого виховання / Н. Н. Хомутіннікова // Психолого-педагогічна наука. Матеріали методологічного семінару АПН України. − К., 1998. − 670 с. − С. 133−136.
11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. − 640 с.
12. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 574 с.
13. Makara Peter, Az eletmod fogalmanak szociologiani Kerdese egy nemztkkjzi, szeminarinmon. – «Azociologia». – Bp.,1976, №2, P. 351–354.
14. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. / Rogers C. Columbus – Toronto – London – Sydney, 1983. – 312 p.

Referencess

1. Bunas A. A. Skhyl'nist' do ryzyku v systemi osobystinykh deretminant / A. A. Bunas // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi, t. XIV, ch. 6. – S. 51–59.Vitan'i I. Obshhestvo, kul'tura, sociologija (perevod s veng) / I. Vitan'i. – M. : Progress, 1984. – 288 s.
2. Lefevr V.A. Ot reprezentacii racional'nosti k reprezentacii svobody voli / V.A. Lefevr // Psihologicheskij zhurnal. –1994. – № 15. –S. 33–37
3. Maslou A. Novye rubezhi chelovechekoj prirody : Per. s angl. / Pod obshh. Red. G. A. Balla, A. N. Kirichuka, D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 1999. – 425s.
4. Mjej Rollo. Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija / Rollo Mjej. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 1994. – 144 s.
5. Stolyarenko O. V. Vy`xovannya kul`tury` tolerantny`x vzayemy`n u students`koyi molodi: navchal`no-metody`chny`j posibny`k / O. V. Stolyarenko, O. V. Stolyarenko. – Vinny`cya: TOV «Nilan-LTD», 2014. – 248 s.
6. Ty`tarenko T.M. Personal`ny`j mif u vy`bori ry`zy`kovany`x form povedinky` / T.M. Ty`tarenko // Osoby`stisny`j vy`bir: psy`xologiya vidchayu ta nadiyi. – K., 2005. – S. 229 – 233.
7. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / Frankl V. − M. : Progress, 1990. − 366 s.
8. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti / Fromm Je. − M. : Res¬publika, 1994. − 447 s.
9. Xomutinnikova N. N. Cinnist` zhy`ttya yak problema gumanisty`chno spryamovanogo vy`xovannya / N. N. Xomutinnikova // Psy`xologo-pedagogichna nauka. Materialy` metodologichnogo seminaru APN Ukrayiny`. − K., 1998. − 670 s. − S. 133−136.
10. Shapar V. B. Suchasny`j tlumachny`j psy`xologichny`j slovny`k / V. B. Shapar. – X. : Prapor, 2007. − 640 s.
11. Shvejcer A. Blagogovenie pered zhizn'ju / A. Shvejcer. – M. : Progress, 1992. – 574 s.
12. Makara Peter, Az eletmod fogalmanak szociologiani Kerdese egy nemztkkjzi, szeminarinmon. – «Azociologia». – Bp.,1976, №2, P. 351–354.
13. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. / Rogers C. Columbus – Toronto – London – Sydney, 1983. – 312 p.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.4

ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ УКРАЇНИ

Т.А. Авксентьєва, А.П. Лісниченко

У статті розкривається поняття інклюзивної вищої освіти як системи освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти, що базуються на принципах діалогу, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку тощо. Обґрунтовується використання інклюзивної моделі навчання в вищому навчальному закладі як оптимальної, на відміну від інтегрованої форми навчання чи навчання студентів з особливими потребами в спеціальних академічних групах. Виокремлюються шляхи комплексного підходу до запровадження інклюзивної вищої освіти: розвитку спеціалізованої матеріально-технічної бази та навчально-методичної складової; інклюзивної компетентності викладачів та студентів; медико-реабілітаційної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної та соціально-правової сфер.

***Ключові слова**: інклюзивна вища освіта, інклюзивна компетентність викладачів та студентів, інтегративна та інклюзивна форми навчання.*

ПУТИ ВВЕДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Т.А. Авксентьева, А.П. Лесниченко

В статье раскрывается понятие инклюзивного высшего образования как системы образовательных услуг, которые объединяют элементы специального и инклюзивного образования, и базируются на принципах диалога, обоюдного суверенитета, свободы общего развития и т.д. Обосновывается использование инклюзивной модели обучения в высшем учебном заведении как оптимальной, в отличие от интегрированной формы обучения и обучения студентов с особенными образовательными потребностями в специальных академических группах. Выделяются пути комплексного подхода к реализации инклюзивного высшего образования: развитие специализированной материально-технической базы и учебно-методической составляющей; инклюзивной компетентности преподавателей и студентов; медицинско-реабилитационной, социально-психологической, социально-педагогической и социально-правовой сфер.

***Ключевые слова:** инклюзивное высшее образование, инклюзивная компетентность преподавателей и студентов, интегрированная и инклюзивная формы обучения.*

THE WAYS OF INCLUSIVE EDUCATION INTEGRATION INTO HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

T. Avksentieva, A.Lisnychenko

The article deals with inclusive education in higher educational establishments. In this paper it is considered as a system of educational services which suggests the combination of elements of both specialized and inclusive education and is believed to be based on the principles of dialogue, mutual sovereignty, latitude of thought and development.

The application of inclusive teaching model in higher education has been justified as optimum in contrast to integrated or isolated education of learners with special needs. The advantages of inclusive education are as follows: it facilitates smooth integration of learners with special needs into society, helps them to obtain the desirable qualification and fulfill themselves in the professional field. Beneficial inclusive environment includes three dimensions: the suitability of teaching-learning facilities, inclusive competence of teachers, inclusive competence of students.

The practical application of inclusive education, in particular in non-specialized higher educational establishments, requires a number of fundamental changes of the whole teaching-learning process: the initiation of special training courses, seminars and workshop classes aimed at sharing experience and working out effective strategies of inclusive education development; systematic individual work with students; active use of inclusive collaborative work through scaffolding, pair /group work of students with mixed abilities and needs; creating special learning conditions for the development of such qualities as empathy, mutual help and cooperation.

So, the integration of inclusive education in higher educational establishments of Ukraine is a multifaceted problem which requires a complex approach, in particular − integrated and simultaneous development of all its components: physical

© Т.А.Авксентьєва, А.П.Лісниченко

infrastructure and teaching-learning facilities; inclusive competence of teachers and students; medical-rehabilitative, socio-psychological, socio-pedagogical and socio-legal fields.

Key words: *inclusive higher education, inclusive competence of teachers and students, integrated education, inclusive teaching model.*

Однією із потреб сьогодення є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на національні, соціальні чи психофізичні відмінності. Важливість розв'язання цього питання зумовлена визначенням головної цінності сучасної освітньої моделі – розвитку кожної особистості суспільства. Право кожної молодої людини з особливими потребами на отримання освіти закріплено низкою державних законодавчих документів, основними з яких є: Конституція України (1996 р.); Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.); накази МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005 р.), «Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування» (2009 р.), «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.) та ін.

Сьогодні мусимо визнати, що існує суперечність між детермінованою державним законодавством необхідністю поширення інклюзивної освіти та недостатнім рівнем забезпечення системою вищої освіти, з її традиційною спрямованістю надання диференційованих освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з особливими потребами.

Різні аспекти супроводу навчання студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі досліджувались такими науковцями: Г. Бойко, А. Кісляк, К. Кольченко, С. Місяк, П. Таланчук, В. Шиян та ін. Інклюзивна вища освіта в Україні визначається як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи: діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень тощо [7, с.426].

На думку І. Іванюк, організація інклюзивного навчання студентів з особливими потребами у ВНЗ повинна враховувати загальні і специфічні принципи гуманістичної педагогіки та психології, найважливішими з яких є: суспільна спрямованість; розвиток особистості людини з інвалідністю в діяльності і спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; урахування вікових та індивідуальних особливостей; виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій ВНЗ, родини, громадськості; законність і забезпечення прав людини; відповідальність за дотримання правил і норм у взаєминах зі студентом, який має інвалідність; доступність; опора на потенційні можливості людини та максимізація соціальних ресурсів; поєднання допомоги із самодопомогою; добровільність у прийнятті допомоги; відповідальність суб'єктів соціальної роботи за збереження етичних і правових норм [5].

Проте, як свідчить практика, на шляху до реалізації цих принципів постають значні труднощі. Так, М. Чайковський у своєму дослідженні з'ясував, що сучасний стан упровадження інклюзії у вітчизняних вищих навчальних закладах характеризується недостатньою навчально-методичною підготовкою викладачів до роботи зі студентами з особливими потребами; відсутністю дієвого контролю за виконанням принципів інклюзії в закладі освіти; обмеженим вибором індивідуального освітнього маршруту, що здійснюється особою з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей; недостатньою розробленістю теорії та технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю [7, с.426-427].

Усе це вимагає пошуку ефективних шляхів подолання цих труднощів.

Метою нашої статті є: обґрунтування інклюзивної форми навчання у вищому навчальному закладі як найбільш оптимальної; розкриття ефективних шляхів реалізації інклюзивної освіти у ВНЗ.

Інклюзивна форма навчання студентів з особливими потребами є найбільш оптимальною, на відміну від інтегрованої форми чи навчання студентів з особливими потребами в спеціальних академічних групах.

Так, здобуття вищої освіти в спеціальних групах дає змогу організовувати навчальний процес з урахуванням особливих потреб студентів. Проте зазначена форма навчання не сприяє повною мірою соціалізації студентів.

У інтегрованій групі студенти з особливими потребами мають змогу для повної соціалізації в єдиному потоці студентів, але за таких обставин вони є позбавленими спеціальних умов для навчання. Вимоги до студентів з особливими потребами за інтегрованої форми навчання висуваються такі ж, як і до інших студентів.

Інклюзивна модель навчання передбачає навчання студентів з особливими потребами в єдиному потоці студентів із спеціальним супроводом, забезпеченням спеціальних освітніх умов та наданням спектру відповідних послуг з боку спеціально створеного підрозділу в структурі вищого навчального закладу [6].

Інклюзивна вища освіта є одним із етапів інтеграції студентів з особливими потребами в суспільство

та допомагає їм отримати бажану професію й самореалізуватися в професійній діяльності.

Перш ніж прийняти на навчання людей з особливими потребами, згідно з С. Драч, університет має здійснити низку організаційних заходів, зокрема [3] :

– створення спеціалізованої матеріально-технічної бази;

– створення безбар'єрного освітнього середовища, у якому приміщення, інформаційно-навчальний матеріал є доступними для всіх студентів; надання можливості вибору фаху та форми навчання (денної, заочної, дистанційної, комбінованої);

– підготовку адаптованого навчально-методичного забезпечення для студентів з різними нозологіями (аудіо-, відео-, тактильних та електронних матеріалів тощо);

– орієнтацію викладачів на толерантне ставлення й розуміння проблем людей з особливими потребами;

– урахування індивідуальних особливостей і потреб студентів;

– організацію психологічної підтримки учасників навчального процесу;

– надання соціальної та медико-реабілітаційної допомоги;

– створення умов для соціалізації, самовизначення й самореалізації;

– організацію позааудиторної діяльності для забезпечення професіональної адаптації студентів, підготовки їх до працевлаштування й планування їхньої кар'єри.

Успішне інклюзивне середовище у ВНЗ дослідник Є. Базика розглядає через тривимірну складову [1]: пристосованість учбової бази; інклюзивну компетентність викладачів та інклюзивну компетентність студентів.

Перша її складова включає принципи універсального дизайну, розроблені групою американських дослідників, і передбачає таке:

– рівність і доступність середовища для кожного;

– гнучкість у використанні середовища;

– простоту й зручність у використанні для будь-якої особи;

– сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів;

– терпимість до помилок користувачів;

– максимально комфортне та ефективне використання без втоми;

– наявність необхідного розміру та простору при підході, під'їзді і різних маніпуляціях незалежно від стану користувача [2, с. 134].

Інклюзивна компетентність викладача як друга складова інклюзії ВНЗ визначається Є. Базикою як досягнутий рівень сформованості соціально-психологічної складової (сукупність психологічних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, що сприяють активній взаємодії з соціумом, налагодженню контактів з різними групами й індивідами, активну соціальну роль) і спеціальної, що включає мотивацію до роботи в інклюзивному освітньому закладі і володіння спеціальними навичками професійної діяльності [1].

Відповідно, третя складова інклюзії ВНЗ – інклюзивна компетентність студента, розглядається автором як інтегральна особистісна соціально-психологічна характеристика, яка включає сформованість емпатії, готовність до продуктивної співпраці з колегами з особливими потребами й володіння навичками надання психосоціальної підтримки в умовах інклюзії [1].

Практична реалізація інклюзивного навчання, особливо в звичайних, не інтегрованих вищих навчальних закладах освіти, вимагає також докорінної перебудови навчального-виховного процесу та свідомості всіх його учасників, а саме:

– проведення спеціальних курсів, семінарів з тематики інклюзивного навчання;

– проведення відкритих занять у форматі майстер-класів, які надають можливість поділитися досвідом та визначити подальші завдання власної і колективної діяльності для здійснення результативного інклюзивного навчання;

– проведення систематичної індивідуальної роботи з окремими студентами;

– заохочення до допомоги «здоровими» студентами своїм колегам-студентам з особливим потребами під час підготовки до різних форм занять, складання заліків та іспитів;

– надання студентам з сенсорними порушеннями додаткового часу на контрольних заняттях, заліках, іспитах;

– активне використання на заняттях форм інклюзивної колективної взаємодії (робота в групах, які складаються із студентів із змішаним рівнем знань та освітніх потреб);

– створення педагогічних умов та ситуацій для розвитку в студентів якостей емпатії, толерантності та досвіду навчання у режимі взаємодопомоги та співпраці.

Відповідно до О. Єрьоменко, традиційна класична система навчання вищого навчального закладу

потребує переходу до індивідуалізованого і персоналізованого підходів та запровадження загальної стандартної програми, доступної для всіх студентів. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами, згідно з дослідницею**,** має такі особливі характеристики: об'єднання мети психологічної та педагогічної допомоги; фокусування на особистості студента з особливими потребами (реалізації потенційних можливостей, розкритті індивідуальних особливостей особистості); підтримка оптимально значущих якостей особистості; корекція вад розвитку; поліпшення соціальної адаптації й інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями тощо [4].

Таким чином, запровадження інклюзивного навчання у ВНЗ України є сьогодні багатоаспектною проблемою, що вимагає комплексного підходу до її розв'язання, а саме: інтегрованого та одночасного розвитку спеціалізованої матеріально-технічної бази та навчально-методичної складової; інклюзивної компетентності викладачів та студентів; медико-реабілітаційної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної та соціально-правової сфер.

Література

1. Базика Є.Л. Інклюзивна освіта вищого навчального закладу як преддиспозиція успішної соціалізації студентів з особливими потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ippobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/…/ststtia-bazyka.pdf.
2. Дубровская Т. А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова. – М. : Изд-во РГСУ, 2014. – 364 с.
3. Драч С.В. Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому просторі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.
4. Єрьоменко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.drohobych.net/youngsc/AQGS/…/313
5. Іванюк І. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo.../Elektronni.../3.pdf
6. Когут С. Інклюзія у вищій школі України : Сучасний стан та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf
7. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. … доктора пед. наук / М.Є Чайковський. – Старобільськ. – 2016. – 570 с.

References

1. Bazyka Ye.L. Inklyuzyvna osvita vyshchoho navchal'noho zakladu yak preddyspozytsiya uspishnoyi sotsializatsiyi studentiv z osoblyvymy potrebamy [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : www.ippobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/…/ststtia-bazyka.pdf.
2. Dubrovskaya T. A. Adaptatsiya i reabilitatsiya detey s ogranichennyimi vozmozhnostyami zdorovya / T. A. Dubrovskaya, M. V. Vorontsova. – M. : Izd-vo RGSU, 2014. – 364 s.
3. Drach S.V. Suprovid navchannya studentiv z obmezhenymy mozhlyvostyamy v inklyuzyvnomu osvitn'omu prostori [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.
4. Yer'omenko O. Psykholoho-pedahohichnyy suprovid studentiv z osoblyvymy potrebamy u vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.drohobych.net/youngsc/AQGS/…/313
5. Ivanyuk I. Adaptatsiya studentiv z obmezhenymy mozhlyvostyamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo.../Elektronni.../3.pdf
6. Kohut S. Inklyuziya u vyshchiy shkoli Ukrayiny : Suchasnyy stan ta perspektyvy [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf
7. Chaykovs'kyy M.Ye. Teoriya i praktyka sotsial'no-pedahohichnoyi roboty z moloddyu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoho osvitn'oho prostoru: dys. … doktora ped. nauk / M.Ye Chaykovs'kyy. – Starobil's'k. – 2016. – 570 s.

УДК 378.014/0.86

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

М.О. Давидюк

У статті описані методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Систематизовані групи вимог до професійної компетентності сучасного педагога, спроможного працювати з різними категоріями дітей, які мають нетиповий розвиток. Виявлено фактори, що сприяють становленню умінь і навиків майбутніх освітян створювати диференційований корекційно-розвивальний простір в умовах інклюзивного навчання в масовій школі.

Ключові слова: *освітнє середовище, інклюзивна освіта, діти з нетиповим розвитком, професійна компетентність учителя, фахова підготовка, корекція і розвиток.*

© М.О.Давидюк

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

М.А. Давидюк

В статье описаны методические аспекты подготовки будущего учителя к работе в инклюзивной образовательной среде. Систематизированы группы требований относительно профессиональной компетентности современного педагога, способного работать с разными категориями детей с нетипичным развитием. Выявлены факторы, способствующие становлению умений и навыков будущих учителей создавать дифференцированное образовательное пространство в условиях инклюзивного обучения в массовой школе.

Ключевые слова: *образовательная среда, инклюзивное образование, дети с нетипичным развитием, профессиональная компетентность учителя, коррекция и развитие.*

THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

M. Davudyuk

This article describes the methodological aspects of training future teachers to work in inclusive educational environment. Requirements to modern teacher's professional competence, capable of working with different groups of children with atypical development are systematized in the article. There are factors that contribute to the skills' formation of future teachers to create differentiated correctional and developmental space in terms of inclusive education in regular school.

Key words: *educational environment, inclusive education, children with atypical development, teacher's professional competence,professional training,correction and development.*

Створення інклюзивного середовища для навчання – доволі складний процес. Як засвідчує аналіз праць фахівців (А.Колупаєва, О.Таранченко, В.Олешкевич, В.Кантор), певні труднощі в спільному навчанні полягають не лише в тому, що дитині з нетиповим розвитком доводиться адаптуватися до нових умов навчання, а й школі, класу, дитячому колективу, педагогічним працівникам також необхідно пристосуватися до «особливої» дитини, змушуючи себе до певних трансформацій і модифікування [2; 5].

Численні дослідження феномену освітнього середовища розкривають його сутність як продукт відношень між суб'єктами освітнього простору. У найбільш загальному сенсі, на думку Т. Кунцевич, освітнє середовище є природним для людини, В.Ясвін визначає це середовище через сукупність матеріальних факторів освітнього процесу й міжособистісних стосунків, які встановлюють між собою суб'єкти освітнього простору в ході взаємодії. С.Гайдукевич переконливо доводить, що освітнім середовищем є сукупність ресурсів, які забезпечують дитині пізнання й розвиток в конкретному часі і просторі [1, с. 114].

У системі спеціальної освіти інтегрованим освітнім середовищем називають спеціально організоване середовище, змодельоване педагогом з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я під час їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство. Таким чином, одним з основних завдань фахівців є забезпечення безперешкодного адаптивного, особистісно орієнтованого розвивального середовища, яке буде адекватне можливостям і потребам кожного учня. Для цього вчителю потрібно володіти доволі широким спектром знань, умінь і навичок стосовно інклюзивної освіти та її ресурсного забезпечення – чого не було до недавнього часу в стандартах підготовки педагогів у вищій школі, тому наразі шкільні вчителі та й випускники педагогічних вишів мають прогалини в цій царині теоретичного знання й практичної підготовки. З огляду на потреби сьогодення можемо стверджувати, що здатність до створення інклюзивного середовища й реалізації інклюзивного навчання стає необхідною умовою професіоналізму сучасного вчителя. Тому обране нами питання для наукового аналізу є надзвичайно актуальним стосовно потреб сучасної школи.

Мета нашої статті – узагальнення й систематизація основних вимог до компетентності і фахової підготовки сучасного вчителя, який працює в інклюзивному освітньому середовищі.

Учитель, успішний сьогодні, – це педагог, який рухається вперед і швидко адаптується до змін у суспільстві. Але учні не бувають однаковими, тому принципи індивідуального й диференційованого підходу до дітей завжди виразні на часі. У наші дні свого роду викликом педагогічній майстерності стає інклюзивна освіта для дітей із особливостями розвитку.

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивної практики, на думку вітчизняних і зарубіжних учених (А.Колупаєва, О.Таранченко, В.Гладуш, M. Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. DeBoer, J.-R. Kim, A. Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie та ін.), є підготовка компетентних педагогів, спроможних і готових ефективно працювати з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я. Насамперед це стосується учителів загальноосвітніх масових шкіл, які вже відчули необхідність навчати дітей з нетиповим розвитком в умовах інклюзії. Педагогічні працівники мають бути готовими до

проведення первинної діагностики особливих освітніх потреб у дітей, до побудови якісної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, застосуванню різноманітних технологій інклюзивного навчання.

Яким повинен бути вчитель, здатний створити інклюзивне освітнє середовище й реалізувати стратегії інклюзивного навчання?

Спроможним усвідомлювати соціальну значущість роботи з дітьми, які мають нетиповий розвиток, в умовах загальноосвітньої школи, бути здатним до емпатії та адекватного сприймання різних дітей незалежно від стану їхнього фізичного й психічного здоров'я, володіти спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу; вчителю також важливо виявляти під час звичайного щоденного спостереження за дітьми їхні проблеми стосовно власного розвитку, навчання й поведінки; бути готовим взаємодіяти із сім'ями дітей, котрі мають нетиповий розвиток, уміти планувати, організовувати й корегувати власну корекційно-педагогічну діяльність, проектувати корекційно-розвивальний простір і створювати інклюзивне середовище навчання через реалізацію диференційованого викладання й оцінювання, володіти стратегіями й технологіями інклюзивного навчання, моделювати й здійснювати психолого-педагогічний супровід (як мінімум – для співпраці в інклюзивній команді); важливим також виявляється здатність складати індивідуальний навчальний план для «особливої» дитини й вибудовувати продуктивну навчальні взаємодію між різними учнями в освітньому процесі [1; 3; 6].

Якщо ми ведемо мову про справді компетентного вчителя, то маємо бути певні, що він здатний до саморозвитку й самореалізації в умовах роботи в інклюзивному середовищі, може брати на себе відповідальність за результат власної діяльності і професійної поведінки.

Учитель має приймати індивідуальні характеристики кожної дитини, дотримуватися компліментарного принципу в спілкуванні, що дозволяє сприймати нетиповість дитини без надмірного співчуття й посиленої емоційності. Учитель інклюзивного класу також повинен уміти створювати сприятливі умови для всіх членів учнівського колективу в ході виконання ними певних статусно-рольових функцій, скажімо, під час проведення різноманітних навчальних, виховних чи розважальних заходів. Тоді кожна дитина, не зважаючи на наявність особливих освітніх потреб, зможе гнучко модифікувати свою позицію як у дитячій групі, так і серед дорослих суб'єктів інклюзивного навчання.

Дуже важливим для вчителя інклюзивного класу виявляється вміння керувати основними інформаційними каналами сприйняття усіх учнів класу – зрештою, це не так просто зробити в класі із традиційним навчанням, головне – вчитель повинен мати інформацію стосовно провідних каналів сприйняття кожної дитини, при чому тут можуть стати в нагоді доволі прості тести й щоденне систематичне спостереження. Обізнаність із такими особливостями дітей дозволяє вчителю не просто виокремлювати дитину з нетиповим розвитком, а виокремлювати її разом з іншими учнями в конкретну групу відповідно до особливостей сприймання інформації й отримувати спільні навчальні завдання (свого роду інтеграція через дидактичну диференціацію). Такий підхід, своєю чергою, покращує соціальні та академічні результати дітей з особливими освітніми потребами.

Тому на заняттях з курсу «Педагогічні технології інклюзивного навчання» ми використовуємо елементи моделювання квазіпрофесійної діяльності, роботу з кейсами, рольові та ділові ігри – тобто ті види практичних вправ і завдань, що формують професійну компетентність вчителя інклюзивного класу. Наведемо декілька прикладів.

Розробіть багатофункціональні вправи, що дозволяють розв'язувати по декілька завдань одночасно, зважаючи на загальну психічну недорозвиненість і розпорошеність уваги деяких ваших учнів.

Складіть план заняття, враховуючи те, що всі учні братимуть в ньому участь, з відведенням часу на фізкультхвилинну релаксацію.

Розробіть декілька мнемотехнічних прийомів для закріплення вивченого матеріалу з вашого профільного предмета

Розробіть систему підказок, спрямованих на активізацію інтелектуальної діяльності

Розробіть різнорівневі завдання для групової та парної роботи з вашого предмета.

Учителю варто регулярно спостерігати за учнями під час уроку і в позанавчальний час, адже загальна організація навчальної діяльності впливає на учнівську мотивацію та на успішність. Проаналізуйте наведені ситуації і складіть рекомендації для вчителя:

Порівняно з однокласниками учень засвоює матеріал швидше або глибше → Як цей учень впорається з більш складним навчальним матеріалом?

- Інтерес учня до певної навчальної теми зазвичай сприяє підвищенню мотивації та покращенню успішності (спонукає докладати більше зусиль для засвоєння матеріалу цієї теми) → За допомогою спостереження та інтерв'ю з'ясуйте, чим учневі подобається займатися поза школою.

- Застосування учнем стратегій розв'язання проблем та його рівень успішності залежить від широти й глибини його знань → Які знання й навики необхідні учневі? Які можливості він мав для попереднього ознайомлення з певною темою?

Учителю XXI століття просто необхідні знання стосовно компенсаторних механізмів дитячого розвитку на випадок дизонтогенезу різної етіології – розуміння й урахування цього фактору сприяє своєчасному коригуванню вчителем умов навчання.

Орієнтація навчання на зону найближчого розвитку дитини – одна з умов успішності дітей у навчанні, стосовно дитини із нетиповим розвитком такий підхід дозволяє активізувати її внутрішні резерви й максимально повно сприймати навчальний матеріал, що, зі свого боку, посилює внутрішні адаптивні механізми й сприятиме налагодженню соціальної комунікації в подальшому.

Педагогам інклюзивних класів варто навчитися свого роду дистанціюванню від негативної оцінки кожної дитини в дитячому колективі, визнаючи спроможність кожного учня засвоювати матеріалу зручний для нього спосіб: цьому допоможе також використання доступних на понятійно-логічному рівні вербальних інтеракцій з особливою дитиною (маємо на увазі ситуативно доцільну лексику, поєднання вербальних і невербальних тактик, використання різноманітної наочності, емпатійний діалог) [1]. У цьому випадку педагог сприйматиметься як консультант і наставник, який допомагає розв'язувати виниклі суперечки особистісного й соціального характеру. Корисним, як стверджують дослідники означеної проблеми, виявляється навик учителя швидко реагувати на побажання членів інклюзивної команди, яка працює з особливою дитиною, аби оперативно змінити тактики навчання, не травмуючи учня.

Таким чином, основні групи вимог до такої складової загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, як здатність до роботи в інклюзивному середовищі, є такими: а) ефективна комунікація; б) методична грамотність і вправність; в) теоретична підготовка в галузі спеціальної педагогіки, практичної психології, дефектології; г) мотивація до роботи в інклюзивному середовищі; д) гуманістичні ціннісні орієнтації, толерантність, психологічна готовність до взаємодії з різними суб'єктами інклюзивного освітнього процесу.

Стосовно підготовки такого фахівця, у світовій практиці,здебільшого, дотримуються комплексного підходу, який базується на поєднанні традиційних і інноваційних методів і форм навчання. Обов'язковим є проходження педагогічної практики, яка дозволяє майбутньому вчителю визначити власну професійну позицію стосовно дітей з особливими освітніми потребами, апробувати різні стратегії викладання в інклюзивному класі, диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень різних учнів, виробити в себе навики ефективної комунікації з різними категоріями школярів [3; 5].

Реалії сьогодення й нові потреби освітньої практики вимагають від учителя володіння знаннями в галузі спеціальної педагогіки, дефектології, практичної психології. Очевидно, теоретична підготовленість сучасного вчителя в цих галузях не повинна бути гіршою, ніж у медиків і психологів. Педагогічна практика в інклюзивних класах має завершуватися колективною рефлексією і обговоренням результатів на підсумкових конференціях і теоретичних семінарах. В ідеалі – варто дати студентам можливість поспілкуватися з соціальними працівниками, психологами, дефектологами для обговорення, приміром, проблемних ситуацій, які виникають в інклюзивному середовищі. Корисними виявляються тренінги соціальної комунікації та свого роду супервізії (спостереження більш досвідчених колег за молодими й обговорення їхніх успіхів і невдач) – вони сприяють становленню відповідних ціннісних орієнтацій молодих учителів, підвищенню їхньої соціальної відповідальності за якість роботи в інклюзивному середовищі.

На підставі викладеного вище доходимо висновку, що професійне становлення вчителя XXI століття, спроможного працювати в різних освітніх середовищах, зокрема інклюзивних, має ґрунтуватися на змісті загальнопедагогічної підготовки, у якій посилено спеціальний методичний компонент (що дозволяє опанувати стратегії викладання й оцінювання в умовах інклюзії), а також наявна орієнтація на вироблення комунікативно-перцептивних навиків для успішної роботи з різними категоріями дітей.

Проведене дослідження не претендує на максимальне розкриття означеної проблеми, напрямом подальшого наукового пошуку стане вивчення впливу різних технологій інклюзивного навчання на соціальний та інтелектуальний розвиток дітей з особливими потребами.

Література

1. Иванова Н. Н. Модель инклюзивной школы-центра для школьников / Н. Н. Иванова // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы международной научно-практической конференции (сентябрь 2011).– Якутск: Офсет, 2011. – С. 114–116.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
3. Максименко М.А. Сравнительный аналіз підготовки педагогических кадров в России и сша для работы в инклюзивнойобразовательнойсреде / М.А.Максименко // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании : материалы научно-практической конференции с международным участием М. : МГПУ, 2016. – с. 70-75.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.
5. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупаєвої А.А. − К.: Видавнича група «АТОПОЛ «, 2012. − 120.с.
6. Vernon-Dotson Lisa, J.Loury O.Floyd, Charles Dukes. Teacher Education and Special Education, 2014, Vol. 37(1).- P. 34-5.

References

1. Y`vanova N. N. Model` y`nklyuzy`vnojshkolы-centra dlya shkol`ny`kov / N. N. Y`vanova // Y`nklyuzy`vnoe obrazovany`e: problemы, poy`sky`, resheny`ya: matery`alы mezhdunarodnoj nauchno-prakty`cheskoj konferency`y` (sentyabr` 2011).– Yakutsk : Ofset, 2011. – S. 114–116.
2. Kolupayeva A.A. Inklyuzy`vna osvita: realiyi ta perspekty`vy`: Monografiya. – K.: «Sammit-Kny`ga», 2009. – 272 s.
3. Maksy`menko M.A. Sravny`tel`nыj analy`z podgotovky` pedagogy`chesky`x kadrov v Rossy`y` y` ssha dlya rabotы v y`nklyuzy`vnoj obrazovatelnoj srede / M.A.Maksy`menko // Parady`gmalnыj dy`alog v otechestvennom pedagogy`cheskom znany`y` : matery`alы nauchno-prakty`cheskoj konferency`y` s mezhdunarodnыm uchasty`em M. : MGPU, 2016. – s. 70-75.
4. Pedagogichna majsternist` : pidruchny`k / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kry`vonos ta in. ; za red. I. A. Zyazyuna. – K. : Vy`shha shkola, 2004. – 286 s.
5. Taranchenko O.M., Najda Yu.M. Dy`ferencijovane vy`kladannya v inklyuzy`vnomu klasi: navchal`no-metody`chny`j posibny`k / Za zagal`noyu redakciyeyu Kolupayevoyi A.A. − K.: Vy`davny`cha grupa «ATOPOL «, 2012. – 120 s.
6. Vernon-Dotson Lisa, J.Loury O.Floyd, Charles Dukes. Teacher Education and Special Education, 2014, Vol. 37(1) - P.34-5.

УДК: [37.04-056.26:7]:364-57

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ОСОБИСТІСНІЙ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ В УМОВАХ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

А.В. Хіля

У статті розкривається питання особистісної ідентифікації дитини з функціональними обмеженнями як складової психолого-педагогічного супроводу в центрах соціально-психологічної реабілітації.

Детально описані особливості використання арт-терапевтичних технологій у процесі формування власного образу «Я» та образу себе як частини групи, що дозволяє фахівцеві під час інтерпретації творчого доробку дитини здійснювати діагностику та поступову корекцію цього образу через опосередковану можливість «висловитися», що відображається в своєрідному переносі переживань, рис характеру, притаманних дитині чи її оточенню.

Ключові слова: *особистісна та групова ідентифікація, арт-терапія, інклюзивна модель навчання, центр соціально-психологічної реабілітації.*

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ВСПОМАГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

А.В. Хиля

В статье раскрывается проблема самоидентификации ребенка с функциональными ограничениями как составляющей психолого-педагогического сопровождения в центрах социально-психологической реабилитации.

Раскрываются особенности использования арт-терапевтических технологий в процессе формирования собственного образа «Я» и образа себя как части группы, что позволяет специалисту при интерпретации творчества ребенка осуществлять диагностику и постепенную коррекцию уже сложившегося образа через опосредованную для ребёнка возможность «высказаться», что отражается в своеобразном переносе переживаний и качеств характера, которые присущи ребенку или его окружению.

Ключевые слова: *личностная и групповая идентификация, арт-терапия, инклюзивная модель обучения, центр социально-психологической реабилитации.*

PERSONAL IDENTIFICATION HELP FOR CHILDREN WITH FUNCTIONAL LIMITATIONS BY MEANS OF ART THERAPY IN THE CONDITIONS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION CENTERS

A.Khilya

The present article suggests issues of personal identification of the child with functional limitations. Examples of the use of art therapy techniques are introduced. Features of formation of self-image in terms of psychological and pedagogical support are discussed. Positive and negative aspects of the impact of the inclusive model of education and training in the centers of social and psychological rehabilitation of the formation of the child are described .

The process of art-therapeutic work is predented, which includes: interpretation of the child's creativity; diagnosis and correction of the child's self-image; diagnose and correct relationship to reality. In addition, spontaneous artistic and creative activity helps the child to «speak» by creating a unique image of the experience, character traits, values and attitudes to the environment. The findings from this research provide evidence that specialist in the consideration of creative works of a child

© А.В. Хіля

can understand them displayed in the particular child, the conditions of its formation and education. And, on the basis of special organization art therapy sessions to help its establishment and identity.

Key words: *personal and group identity, art therapy, inclusive education model, the center of social and psychological rehabilitation.*

Людина – істота соціальна, якій притаманно збиратися в різні групи, об'єднуватись за інтересами, родом занять тощо. І саме з моменту усвідомлення дитиною себе, своєї ролі в сім'ї, а потім і в соціумі, починаються процеси самоідентифікації.

Аналіз наукових джерел з педагогіки та психології засвідчує, що поняття ідентифікації розглядається як «важливий механізм соціалізації, що виявляється в прийнятті людиною соціальної ролі при входженні в групу, в усвідомленні нею групової належності, формуванні соціальних установок тощо» [7]. У кожній групі існують свої цінності та позиції по відношенню до життя, що проявляються в практичних діях, направлених на пізнання та організацію життєвого простору. У дітей з функціональними обмеженнями в даному випадку немає переваг перед однолітками та іншими дітьми, оскільки їхній простір та розвиток обмежені за рахунок наявних вад. Окрім того, якщо ми розглядаємо групову ідентифікацію, то вона полягає в зіставленні людиною себе з узагальненим образом члена соціальної групи чи спільноти, за рахунок чого відбувається прийняття її цілей та цінностей, часто некритичне [7]. У цьому форматі одним із ключових завдань дорослих, що є провідниками такої дитини у світі, стає їх «обережна» інтеграція в групу, яка відповідає їхнім віковим, психоемоційним та фізіологічним потребам розвитку, адже під час такого зіставлення з групою дитина усвідомлює себе як особистість, у порівнянні себе із іншими людьми – значимими дорослими. У випадку зіставлення себе самої із значущою людиною ідентифікація виступає в якості процесу розпізнання якостей людини, на основі яких можна: по-перше, віднести себе до певного класу чи типу, а по-друге – визнати свою цілісність та ідентичність [7]. Ці процеси, як зазначає С.Головін, мають сприяти взаєморозумінню між людьми через усвідомлене чи несвідоме наслідування характеристик іншої людини.

Процес особистісної ідентифікації має два напрямки – формування власного образу та формування образу себе як частини групи. Стосовно першого напрямку, серед основних моментів ідентифікації дитини з функціональними обмеженнями на сьогодні визначають ціннісне ставлення до себе через ставлення до власного ідеального та реального образу «Я», здоров'я, емоцій, гендерної належності, інтересів та хобі, можливостей самореалізації. Що стосується другого напрямку, то кожна дитина проходить свій шлях становлення, ідентифікуючи себе, насамперед, зі своїми рідними. Складність такої ідентифікації в дітей з функціональними обмеженнями полягає в тому, що оточують, її зазвичай, здорові та не обмежені в своїй життєдіяльності дорослі. На відміну від них, дитині з функціональними обмеженнями важче наслідувати емоції, поведінку, рухи тощо, адже в залежності від наявного дефекту всі процеси пізнання та наслідування ускладнюються. Розуміння, що ти не такий, як інші, нерідко призводить до психоемоційних розладів, внутрішнього конфлікту та, як наслідок, девіантної поведінки.

З часом дитина починає усвідомлювати свою належність до значимої соціальної групи за межами сім'ї – більш віддалені родичі, друзі та знайомі, спеціалісти різних професій та навіть незнайомі люди (телезірки, митці тощо), що можуть набути статусу авторитету для дитини. Усі ці люди є носіями певних систем цінностей, особистісних рис та життєвих стратегій, що зумовлює свідоме чи підсвідоме прагнення дитини до наслідування та сприяє формуванню уявлень про себе як носія ідентичних цінностей, особистісних рис та поведінкових стратегій у відповідності до життєвих орієнтирів і діяльності значимої соціальної групи.

Таким чином, актуальності набуває питання авторитетних дорослих, під впливом яких і відбувається особистісна ідентифікація дитини. На жаль, на сьогодні практично всі діти з функціональними обмеженнями значною мірою продовжують перебувати в «суспільній ізоляції», не виходячи за рамки спеціалізованих закладів освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Основні процеси спілкування та особистісної ідентифікації відбуваються в умовах сім'ї та в центрах соціально-психологічної реабілітації, де діти проходять комплексну реабілітацію. Слабкі спроби організувати та поширити практику інклюзивного навчання досі не можуть забезпечити повноцінної інтеграції таких дітей у соціум та створити максимально комфортні умови для їх самоідентифікації та наступної самореалізації в житті.

Саме тому означені обмеження спонукають фахівців до пошуку додаткових методів, засобів та організаційних форм психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями.

Аналіз наукових джерел, вивчення передового вітчизняного та зарубіжного досвіду, а також власна педагогічна практика засвідчують, що одним із ефективних методів роботи з дітьми з функціональними обмеженнями є арт-терапія, упровадження якої в психокрекційну практику роботи з дітьми з функціональними обмеженнями має багатолітню історію. Так, про ефективність та доцільність використання арт-терапії в роботі з такими дітьми свідчать традиції реалізації терапевтичного та психокорекційного потенціалу мистецтва та досвід використання арт-терапевтичних технологій у системі

психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, які розкривають та поширюють провідні зарубіжні науковці та практики. Серед них можна назвати імена таких учених, як: Дж.Алвін (США), Ж.-Е.Ескероль (Франція), А.Марінова та П.Цанєва (Болгарія), Р.Шоу (Польща), а також представників російської наукової думки, таких як Б.Айзенберг, О.Карабанова, Т.Кісельова, Л.Кузнецова, С.Куракіна, О.Мєдвєдєва, Ю.Некрасова, Л.Тіхонович та інші.

Відстежуючи становлення та розвиток арт-терапії як складової роботи з дітьми з функціональними обмеженнями в незалежній Україні, зауважили, що свій початок вона бере у дисертаційних дослідженнях І.Дмитрієвої, І.Кузави, Л.Куненко, З.Ленів, І.Лисенкової, І.Чернухи та інших, що присвячені впливу психокорекційного та психотерапевтичного потенціалу мистецтва та художньо-творчої діяльності на гармонійний розвиток особливої дитини. Таким чином, збільшився не лише інтерес науковців до питань використання мистецтва та художньо-творчої діяльності в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями з метою корекційно-виховної роботи, спрямованої на всебічний та гармонійний розвиток особистості. Необхідно говорити про цілеспрямовану реалізацію терапевтичного потенціалу мистецтва та художньо-творчої діяльності дітей з особливими потребами в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації, що сприяє оптимізації процесу особистісної ідентифікації особливої дитини та забезпечує її подальшу життєву самореалізацію та інтеграцію до відповідної соціальної групи.

Усвідомлення цінності використання методів арт-терапії в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації визначило **мету** нашої публікації, а саме – вивчення специфіки сприяння особистісній ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вибір арт-терапії як базової технології психолого-педагогічного супроводу, що сприяє особистісній ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями, обумовлений тим, що вона найбільш повно забезпечує потреби дитини в самоусвідомленні та інтеграції в соціум. Як зазначають провідні фахівці, використання методів арт-терапії забезпечує в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями реалізацію таких функцій, як:

– діагностична (кожен продукт творчості є «особливий документ, який містить багато інформації про свого автора…. але не може бути основою для постановки діагнозу»);

– терапевтична (зцілення особистості за допомогою мистецтва, повернення до психологічної цілісності);

– катарсисна (очищення, звільнення від негативних станів);

– регулятивно-релаксаційна (зняття нервово-психічного напруження, регуляція психосоматичних процесів; моделювання позитивного психоемоційного стану);

– комунікативно-рефлексивна (забезпечує корекцію відхилень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки);

– культурологічна (обумовлена об`єктивним зв`язком особистості з культурою як системою цінностей; розвитком людини на основі засвоєння нею художньої культури, становленням її творчого начала);

– освітня (направлена на розвиток особистості та засвоєння нею дійсності засобами мистецтва, що забезпечують отримання знань у сфері мистецтва та практичних навичок у художньо-творчій діяльності);

– виховна (формування морально-естетичних, комунікавно-рефлексивних основ особистості, сприяння її соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва);

– корекційна (сприяє профілактиці, корекції та компенсації недоліків розвитку) [1, с. 25-26; 2, с. 19].

Зважаючи на основні закономірності перебігу арт-терапевтичних процесів, що забезпечують ефективність соціально-психологічної роботи та психолого-педагогічного супроводу в досягненні поставленої мети, на основі аналізу роботи О.Медведєвої та оперуючи загально педагогічними принципами й спеціальної педагогіки, нами було виділено найбільш науково аргументовані та значущі для нашого дослідження принципи організації арт-терапевтичного процесу:

– принцип цілеспрямованості, що поєднує в собі врахування потреби в розвитку та вихованні дитини з функціональними обмеженнями, необхідності ведення відповідної корекційної та реабілітаційної роботи. При цьому всі аспекти життя такої дитини мають єдину мету, реалізація якої забезпечується завдяки співпраці суспільства, спеціалізованих закладів, медичних установ, сім'ї та освіти. Окрім того, важлива направленість такої роботи на досягнення достатнього результату розвитку та виховання особистості, що має забезпечити її гармонійне входження, адаптацію та життя в соціумі;

– принцип індивідуальної направленості. Цей принцип арт-терапевтичної роботи забезпечує індивідуальний підхід до дітей з функціональними обмеженнями (вікові особливості, наявні вади, особливості психо-емоційного та психофізичного розвитку тощо) та враховує гуманістичні принципи в навчально-виховній та психолого-педагогічній практиці роботи з особливими дітьми;

– принцип соціалізуючої дії арт-терапевтичного процесу – має на меті забезпечення та реалізацію соціальних потреб держави та суспільства через прийняття та реалізацію гуманістичних, соціокультурних, національних норм та традицій, що зі свого боку сприятимуть соціалізації та кращій адаптації дітей з функціональними обмеженнями в самостійному житті;

– принцип єдності діагностики та корекції. Процеси, що відбуваються під час арт-терапевтичної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями, потребують постійної діагностики та, на основі такої діагностики, корекції індивідуальної програми психолого-педагогічного супроводу корекційно-педагогічної діяльності, які мають забезпечити найкращі умови навчання та виховання особистості, її гармонізації;

– принцип комплексного використання методів та прийомів корекційно-педагогічної діяльності має забезпечувати системність у використанні методів, форм та прийомів художнього впливу на особистість (із урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей), відповідність матеріально-технічної та навчально-методичної баз потребам реалізації запропонованої системи роботи, а також готовність фахівців до використання усього спектру запропонованої арт-терапевтичної діяльності;

– принцип художньо-корекційного впливу. Відповідно до цього принципу в арт-терапевтичному процесі ми маємо забезпечити дитині з функціональними обмеженнями не лише корекційно-компенсуючу складову навчання та виховання, а також духовний розвиток, що в поєднанні стимулюватимуть художньо-естетичний розвиток особистості через художньо-творчу діяльність з використанням різноманітних видів мистецтва;

– принцип педагогічного оптимізму та ранньої допомоги – забезпечує включення в навчально-виховний, корекційно-педагогічний, психолого-педагогічний та інші процеси усіх дітей з функціональними обмеженнями без винятку, що стає можливим завдяки ранньому чи екстреному втручанню та забезпеченню необхідного психолого-педагогічного супроводу відповідно до індивідуальної специфіки особливої дитини [1, с. 54-60].

Ці принципи ми можемо зреалізувати як в умовах роботи центрів соціально-психологічної реабілітації, так і в умовах інклюзивного навчання. Та, незважаючи на переваги інклюзивної моделі навчання, де діти, на думку А.Колупаєвої, будуть краще підготовлені до умов реального життя, матимуть більше можливостей брати участь у різних видах діяльності, сприйматимуться та будуть «прийняті» суспільством, її недоліки, що залежать від порівняно суб'єктивних факторів, можуть мати досить негативний вплив на особистісний розвиток дитини та її інтеграцію в соціум. Так, серед цих факторів А.Колупаєва та О.Савчук називають недостатню забезпеченість фахово підготовлених педагогів, відчуження таких дітей у класах та їх недостатній рівень розвитку порівняно зі здоровими однолітками, що негативно впливатиме на сприйняття ситуації розвитку дитини її батьками, а також недостатність реабілітаційних та інших спеціальних послуг щодо компенсації функціональних обмежень [3, с. 31-32].

Усі ці недоліки інклюзивної моделі навчання компенсуються в центрах соціально-психологічної реабілітації, оскільки діти отримують не лише повний спектр послуг відповідно підготовленими фахівцями, але й особистісно-зорієнтовані ситуації успіху. Недоліком такої системи роботи є лише момент відсутності постійного спілкування зі здоровими однолітками.

Таким чином, незважаючи на форму організації виховного, психолого-педагогічного та корекційно-розвивальних процесів установи, у якій вони відбуваються, завданням фахівців, які використовують арт-терапевтичні технології, є забезпечення комплексного підходу в роботі з дитиною з функціональними обмеженнями із постійним включенням у процес творіння, створення й перетворення, що дозволить такій дитині розвиватися гармонійно, забезпечуючи «збалансований розвиток 4-х сфер – фізичної, емоційно-вольової, інтелектуальної та духовної» [6]. Це, своєю чергою, забезпечить її інтеграцію в суспільство, дозволить знайти своє місце в житті – ідентифікувати себе як людину, що має приналежність до живої природи, до сім'ї, до чоловічої чи жіночої статі, до певної соціальної групи. Саме за допомогою арт-терапевтичних технік ми зможемо дати дитині інструмент для того, щоб вона зрозуміла й навчилася програмувати, оцінювати та зреалізовувати свою власну «Стратегію успіху», стратегію «Я – творець свого життя» – ставлячи цілі, беручи відповідальність за свої дії та вчинки, ухвалюючи рішення й реалізуючи їх на практиці.

Саме арт-терапевтична технологія, адаптована до використання в навчально-виховному процесі чи процесі реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, як зазначає О.Наконечна, сприятиме розв'язанню завдань формування позитивної «Я-концепції» особистості, забезпеченню емоційного комфорту дітей у школі, зниження тривожності і агресивних тенденцій, розвитку пізнавальної, соціальної та емоційної функцій, формуванню комунікативних навичок, активізації творчого потенціалу, що має забезпечити ефективний процес особистісної самоідентифікації такої дитини під час соціально-психологічної роботи та психолого-педагогічного супроводу [4, с. 40].

Саме тому в рамках нашого дослідження було розроблено арт-терапевтичну програму виховання

ціннісного ставлення до себе, власного здоров'я, власних емоцій, соціуму та життєорганізації. З метою вивчення та подальшої корекції ставлення дитини з функціональними обмеженнями до себе (як запоруки ціннісного ставлення до світу, що її оточує), у межах програми під час циклу занять на тему «Пізнаємо себе» нами було використано ряд арт-терапевтичних методів, зокрема – методи спонтанного та тематичного малювання при роботі з образом «Я», метод «Мандала», методи казкотерапії та ін.

Під час організації та проведення занять ми керувалися двокомпонентною метою. До діагностичного компонента мети проведеного заняття можемо віднести: інтерпретацію продуктів творчої діяльності дитини стосовно її уявлень про саму себе та визначення психо-емоційного стану дітей через використання методів арт-терапевтичної експрес-діагностики; до психолого-педагогічного компонента мети занять відносимо: розвиток художньо-творчого мислення дитини, пізнання самої себе та формування прагнення до постійного самовдосконалення, а також забезпечення дружньої позитивної та казково-фантастичної атмосфери, що сприятиме розкутості, входженню дітей у казку та завдяки цьому – зняттю емоційного напруження [8, с. 31-35].

Зокрема, під час заняття «Намалюй себе» ми пропонуємо дотримуватися таких етапів. Перший із них – налаштування на роботу, активізація емоційної сфери дітей та первинна діагностика емоційного стану групи. Під час цього етапу ми налаштовуємо дітей на роботу за допомогою методу «Намалюй свій настрій», який полягає в розфарбовуванні дитиною запропонованого фахівцем зображення (пелюсточки, краплинки, сонячного промінчика, долоньки чи іншого запропонованого шаблону). Із бажання дитини працювати із певним шаблоном фахівець може зробити висновок про налаштування дитини на роботу та її психо-емоційний стан через аналіз кольорів та ліній. Аналіз такого малюнка може супроводжуватися запитаннями до дитини щодо її настрою, назви кольорів, або відчуттів, пов`язаних із цими кольорами, обраних матеріалів для малювання, заповненості шаблону малюнком дитини тощо. Основні висновки під час аналізу такого малюнку можна зробити, використовуючи фрагмент програми емоційно-вольового розвитку дітей та підлітків Т.Зінкевич-Євстігнєєвої «Чарівна країна всередині нас».

Другий етап заняття включає організацію художньо-творчої діяльності, рефлексії та поглибленого дослідження сприйняття дітьми намальованих образів. На даному етапі дитина рухається покроково за запропонованою історією, яка ділить заняття на чотири завдання. Перше завдання полягає в малюванні дитиною власного імені, а подальші – у малюванні себе в образі рослини, тварини та казкового персонажа. Даний етап роботи ми пропонуємо виконати в просторі заданого кола, адже, як зазначає Н.Полякова, «створення малюнка в колі – процес, що сам по собі передбачає діалог і взаємодію з довколишнім світом… Намальована на папері мандала відбиває стан її автора, служить своєрідним дзеркалом, що відображає особливості пацієнта і його відносини із зовнішнім світом» [5, с. 144].

Під час цього етапу особливо важливо пам`ятати про цінність використання методів арт-терапії, які дозволяють знайти точки дотику з дитиною, зрозуміти основні потреби дитини та шляхи їх задоволення. Окрім того, арт-терапія є способом допомогти «висловитися» дитині з функціональними обмеженнями через малюнок, казку, колаж, фотографію чи танець, створюючи свій неповторний образ. Також варто відзначити, що арт-терапія дає дитині можливість через творчість «побачити себе», що полягає не лише у відтворенні власних почуттів, емоцій, дій чи вчинків у творчій роботі, а й можливості побачити свій образ крізь призму різноманітних образів «Я», створених самою дитиною.

Кожен образ створюється поступово, за такою схемою:

- підготовка дитини до створення образу (читання завдання, вибір матеріалів для малювання);
- власна художньо-творча діяльність (власне створення зображення);
- обговорення із фахівцем створеного образу, відповідь на запитання фахівця;
- доопрацювання створеного образу (за потреби та бажанням дитини);
- презентація та обговорення створених образів (за бажанням).

Серед запитань, які сприяють в діагностиці фахівцем особливостей самоусвідомлення дитини та допомагають самій дитині ідентифікувати себе, прослідкувати риси свого характеру у взаємозв'язку із намальованим образом, можуть бути такі:

- подивіться, будь-ласка, на Ваш малюнок і дайте характеристику зображеному (рослині, тварині, казковому герою) за допомогою 3 прикметників: «Яка вона/Який він?»
- ви б хотіли щось змінити у своїх малюнках?
- які кольори Вам найбільше подобаються у ваших малюнках?
- які кольори Вам не подобаються, і які із них Ви б хотіли забрати чи замінити?

Під час третього етапу формулюються підсумки та здійснюється вторинна діагностика психо-емоційного стану дітей. Під час цього етапу заняття важливо звернути увагу дітей на те, як вони малювали себе в різних образах, на ті особливості, що їм сподобалися чи не сподобалися у власних малюнках, на те, як інші реагували й описували створені ними образи. У результаті такого обговорення ми виводимо дітей

на розуміння, що всі ми різні, але важливі в цьому світі, що саме тому необхідно поважати один одного й цінувати кожне життя – і людини, і тварини, і навіть маленької квіточки.

Таким чином, під час запропонованого заняття за допомогою невимушеної художньо-творчої діяльності спонтанного характеру реалізується її терапевтичний потенціал, у результаті чого дитина з функціональними обмеженнями не лише знімає напругу, а й пізнає світ і, що важливо – себе в цьому світі. Вона починає не лише ідентифікувати себе за певними ознаками, а через творчість та спілкування усвідомлює свої особливості, свій реальний «образ» та формує прагнення бути кращим у тій сфері, яка їй більше подобається.

Такі заняття, де творчість не потребує від дитини спеціальної підготовки та дає необмежений простір для «руху»; для яких підібрані ефективні матеріали для роботи над тематикою, що спонукають до роботи над собою, про що дитина не здогадується, а просто захоплено працює; під час яких фахівець чітко знає мету роботи, що він прагне побачити, які прояви особистості дитини відпрацювати та направити – можуть сприяти покращенню самопочуття дитини, гармонізувати її внутрішній світ та, як наслідок, вплинути на зовнішні прояви дитини через поведінку та ставлення до оточення. Це полегшує процеси адаптації, соціалізації та корекції наявних уявлень дитини про себе та свою групу, що, своєю чергою, має надзвичайно позитивний вплив на подальший розвиток дитини через особистісну ідентифікацію – розуміння та усвідомлення самої себе, себе в соціумі, природі та довколишньому світі загалом.

Література

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : Учеб. пдля студ.сред. и высш.пед.учеб.заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О.Вознесенська, Л.Мова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120с.
3. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
4. Наконечна О.В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Наконечна. – Глухів, 2015.- 306 с.
5. Полякова Н. Метод «Мандала» як індикатор змін в процесі музично-корекційних занять з розумово відсталими дітьми / Н. Полякова // Простір арт-терапії. – Вип 1 (4). – 2007. – С.138-147.
6. Помиткіна Л.В. Уроки психології для учнів початкової школи: навч.-метод. посібник / Л.В.Помиткіна, Е.О.Помиткін. – К.: Освіта України, 2011 – 224с.
7. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. і доп. – Минск.: Харвест, 2001. – 976с.
8. Хіля А.В. Подорож країною «Якія»: Виховання ціннісного ставлення до життя у дітей (дітей з функціональними обмеженнями, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах) через компонент «Я – особистість» засобами арт-терапії / А.В.Хіля., за ред. Деркач О.О. – Вінниця, 2015. – 40с.

References

1. Artpedagogika i artterapija v special'nom obrazovanii : Ucheb. pdlja stud.sred. i vyssh.ped.ucheb.zavedenij / E.A.Medvedeva, I.Ju.Levchenko, L.N.Komissarova, T.A.Dobrovol'skaja. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. – 248 s.
2. Voznesens`ka O. Art-terapiya v roboti prakty`chnogo psy`xologa: Vy`kory`stannya art-texnologij v osviti / O.Voznesens`ka, L.Mova. – K. : Shkil`ny`j svit, 2007. – 120s.
3. Kolupayeva A.A. Dity` z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` ta organizaciya yix navchannya. Vy`dannya dopovnene ta pereroblene: nauk.-metod. posib. / A.A. Kolupayeva, L.O. Savchuk. – K.: Vy`davny`cha grupa «ATOPOL», 2011. – 274 s.
4. Nakonechna O.V. Formuvannya gotovnosti majbutnix social`ny`x pedagogiv do vy`kory`stannya art-terapiyi v roboti z pidlitkamy`: dy`s. kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity`» / O.V. Nakonechna. – Gluxiv, 2015.- 306 s.
5. Polyakova N. Metod «Mandala» yak indy`kator zmin v procesi muzy`chno-korekcijny`x zanyat` z rozumovo vidstaly`my` dit`my` / N. Polyakova // Prostir art-terapiyi. – Vy`p 1 (4). – 2007. – S.138-147.
6. Pomy`tkina L.V. Uroky` psy`xologiyi dlya uchniv pochatkovoyi shkoly`: navch.-metod. posibny`k / L.V.Pomy`tkina, E.O.Pomy`tkin. – K.: Osvita Ukrayiny`, 2011 – 224s.
7. Slovar' psihologa-praktika / Sost. S.Ju.Golovin. – 2-e izd., pererab. i dop. – Minsk.: Harvest, 2001. – 976s.
8. Xilya A.V. Podorozh krayinoyu «Yakiya»: Vy`xovannya cinnisnogo stavlennya do zhy`ttya u ditej (ditej z funkcional`ny`my` obmezhennyamy`, ditej-sy`rit ta ditej, pozbavleny`x bat`kivs`kogo pikluvannya ta ditej, yaki perebuvayut` u skladny`x zhy`ttyevy`x obstavy`nax) cherez komponent «Ya – osoby`stist`» zasobamy` art-terapiyi / A.V.Xilya., za red. Derkach O.O. – Vinny`cya, 2015. – 40s.

УДК 373.2 (477)

ТЕОРЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДНЗ РІЗНИХ ТИПІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

С.А. Васильєва

У статті окреслено вибір наукових підходів та принципів, історико-типологічного методу, адекватних об'єкту та предмету дослідження з метою здійснення історико-педагогічного виявлення розвитку системи ДНЗ різних типів в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). Зокрема, визначено доцільними для здійснення історико-педагогічного дослідження принципи: об'єктивності, сутнісного аналізу, наступності (спадкоємності) розвитку; наукові підходи (історіографічний, історичний, системний). За теоретичний орієнтир обрано наукове бачення та трактування процесу дослідження об'єкта як системи, якій притаманні цілісність, взаємозв'язки та специфічні закономірності (А. Авер'янова та В. Афанасьєва).

Ключові слова: *дошкільні навчальні заклади різних типів, причина, наслідок, історико-типологічний метод, достатні та необхідні умови, категорія «час», диференціація, розвиток, факти, явища.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДУУ РАЗНЫХ ТИПОВ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ СТ. – НАЧАЛО ХХІ СТ.)

С.А. Васильева

В статье обозначен выбор научных подходов и принципов, историко-типологического метода, адекватных изучению объекта и предмета с целью осуществления историко-педагогического исследования развития системы ДУУ различных типов в Украине (вторая половина ХХ в. – начало ХХІ в.). В частности, определены целесообразными для осуществления историко-педагогического исследования принципы: объективности, сущностного анализа, преемственности развития; научные подходы (историографический, исторический, системный). Теоретическим ориентиром выбрано научное видение и трактовка процесса исследования объекта как системы, которой присущи целостность, взаимосвязи и специфические закономерности (А. Аверьянова и В. Афанасьева).

Ключевые слова: *дошкольные учебные учреждения различных типов, причина, следствие, историко-типологический метод, достаточные и необходимые условия, категория «время», дифференциация, развитие, факты, явления.*

THEORETICAL ORIENTATION AND CONCEPTUAL FRAMEWORK RESEARCH PROBLEM DEVELOPMENT OF SYSTEM OF DIFFERENT TYPES OF PEE (THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

S. Vasilieva

The article is designated choose of scientific approaches and principles, historical and typological method, adequate to the study of the object and the subject of the purpose of the historical and pedagogical research development of system PEE different types in Ukraine (the second half of the twentieth century – the beginning of the XXI century) in particular identified viable for the historical and pedagogical research principles: objectivity, the essential analysis, succession, development; scientific approaches (historiography, historical, systemic). The theoretical orienting point chosen scientific vision and interpretation of the research process of the object as a system, which are inherent integrity, relationships and specific laws A. Averyanov and V. Afanasyev.

Accordingly, the methodological basis of our research is the philosophical doctrine of the dialectic of the origin and formation of systems based on universal laws of life: the law of dialectical opposites, the law of mutual transformation of quantitative and qualitative changes; Law-denial denial. For the purpose of the historical and pedagogical research in the framework of the dialectics of the origin and formation systems (by A. Averyanova) important was to determine References representation in the framework of the research topic.

Key words: *pre-school educational institutions of different types, cause, effect, historical and typological method, sufficient and necessary conditions, the category of «time», differentiation, development, facts and phenomena.*

Оновлення системи дошкільних навчальних закладів різних типів, передбачене законом «Про дошкільну освіту» (2001), збереження здоров'я дітей раннього та дошкільного віку; складність і

© С.А. Васильєва

суперечливість суспільно-політичної та економічної ситуації в Україні зумовлюють необхідність пошуку закономірностей історичного розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів. Звернення до історичного досвіду розвитку системи дошкільних навчальних закладів актуалізує проблема варіативності та доступності в отриманні дошкільної освіти дітьми раннього та дошкільного віку. Поряд з цим відбувається процес створення та відкриття дошкільних закладів різних типів та форм власності: сімейних, приватних, прогулянкових, корпоративних закладів, які потребують нормативно-правового (законодавчого), програмно-методичного забезпечення свого функціонування. Аналіз законодавчого та програмно-методичного забезпечення сучасної системи дошкільних навчальних закладів різних типів виявив утруднення, які виникають під час створення та функціонування закладів для дітей раннього та дошкільного віку, здійснення навчально-виховного процесу в ДНЗ різних типів та форм власності, що не задовольняє потреби практики їх існування. Беручи за мету дослідити розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні в період з другої половини ХХ століття до початку ХХІ століття, варто окреслити теоретичні орієнтири та концептуальні засади, нашого наукового пошуку.

Аналіз історіографічних джерел, зокрема наукових праць, у яких вивчено становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання, типів дитячих закладів кінця ХІХ – початку ХХ століття (М. Бистра, З. Борисова, Т. Головань, В. Золотоверх, Т. Куліш, С. Попиченко, О. Таранченко, Н. Касьянова, О. Татенко, З. Негачевська, В. Сергєєва, І. Руснак, І. Улюкаєва); розвиток дошкільного виховання та системи дошкільних закладів різних типів у сорокові роки ХХ століття до 1991 року (Л. Артемова, Т. Бондаренко, Л. Голиш, С. Дітковська, Н. Манжелій, М. Соловей, А. Чаговець, М. Ярмаченко); розвиток сучасної дошкільної освіти та системи дошкільних навчальних закладів різних типів (О. Венгловська, Т. Дегтяренко, Н. Лазарович, Л. Пісоцька, Л. Покроєва, Т. Степанова, М. Федорова) дозволив дійти висновку про започаткування та дослідження проблеми розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми: у дослідженнях Л. Артемової, Л. Березівської, Т. Берник, Т. Бондаренко, В. Бондаря, А. Г. Бондаря, С. Дітковської, В. Курила, Л. Лохвицької, С. Мартиненко, І. Погорілої, В. Сидоренко, О. Таранченко, І. Улюкаєвої використано системний підхід як доцільний для вивчення складних історико-педагогічних об’єктів, що забезпечує розгляд елементів та компонентів цілісної педагогічної системи в контексті політичних, соціальних та педагогічних процесів в Україні. Зважаючи на вибір системного підходу як провідного для нашого дослідження та наявні наукові розвідки, у яких започатковано вивчення названої проблеми, вважаємо за потрібне визначитись із загальними теоретичними орієнтирами та концептуальними засадами для власних історико-педагогічних пошуків.

Метою статті є: окреслення теоретичних орієнтирів та концептуальних засад для здійснення дослідження проблеми розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

Здійснивши огляд наукових джерел щодо методології та методологічного забезпечення історико-педагогічного дослідження, аналіз методологічних принципів та підходів щодо вивчення систем (А. Авер’янов, Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, І. Верещагін, І. Волощук, С. Гончаренко, О. Данилян, В. Іриков, В. Коренєв, О. Крушельницька, І. Міллєр, Г. Поспелов, О. Савченко, В. Садовський, Ю. Сурмін, В. Тараненко, В. Тюхтін, Н. Чумаченко, Е. Юдін), ми обрали за теоретичний орієнтир наукове бачення та трактування процесу дослідження об’єкта як системи, якій притаманні цілісність, взаємозв’язки та специфічні закономірності А. Авер’янова та В. Афанасьєва [1; 2]. Відповідно методологічною основою нашого дослідження є філософське вчення про діалектику виникнення та становлення систем із урахуванням всезагальних законів буття: закону діалектичної протилежності, закону взаємного переходу кількісних і якісних змін; закону заперечення-заперечення. Задля здійснення історико-педагогічного дослідження в рамках діалектики виникнення та становлення систем (за А. Аверьяновим) важливим є визначення опорних понять у межах теми дослідження.

Послуговуючись характеристикою категорій діалектики «причина», «наслідок», «умова» (за Г. Заїченко та В. Касьяном) та довідковою джерельною базою, причину розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів розуміємо як факт або явище, що породжує її виникнення в хронологічних межах нашого дослідження. Наслідок розуміємо як результат дії причин і передумов та як причину або передумову подальшого розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів. Передумови розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів розглядаємо як попередні умови – обставини, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів. Ураховуючи, що причина й наслідок взаємно обумовлюють одне одного: вони пов’язані генетично; асинхронні в часі (спершу причина, потім наслідок), виникнення наслідку впливає на причину, зумовлюючи її зміни, зокрема шляхом опосередкованих взаємозв’язків, які і є причиною, – розрізняємо передумови необхідні та достатні в розвитку системи дошкільних закладів різних типів.

Необхідні передумови – обставини, без яких неможливе виникнення системи дошкільних навчальних закладів різних типів. Достатні умови – обставини, які задовольняють необхідні передумови (відповідають необхідним умовам). Обставини – факти, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів. Під фактами розуміємо дійсні події та явища (вияв змін, перетворень), що відбулися насправді та об'єктивно існували в історичному часі нашого дослідження [3; с. 1314, 1421].

Далі розглядаємо систему наукових категорій, які являють собою загальні, фундаментальні поняття, що відображають найбільш сутнісні, закономірні зв'язки та відношення реальної дійсності й пізнання. Категорію «час» розрізняємо в фізичному та історичному смислах та у двох видах: фізичний – «рахівний» – час, який використовується в хронології, та історичний. Історичний час змістовний, наповнений подіями й залежить від характеристик цих подій. Визначений часовий проміжок, пов'язаний з ним, являє собою нерозривне ціле. Визнання змістової наповненості історичного часу має важливе значення для визначення періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів, побудованій на основі системного підходу.

Пізнаючи суспільство як об'єктивну реальність, розглядаємо різноманітні факти та явища, зокрема політичні, економічні, педагогічні, як притаманні йому події об'єктивної реальності. Ці факти та явища є причинами та умовами, у яких розвивається суспільство. У контексті нашого дослідження передумови (причини) та чинники (умови) розглядаємо як такі, де причиною є факт або явище, яке породжує умову або зумовлює в ній зміни. До передумов, які вплинули на розвиток системи дошкільних закладів різних типів, віднесено: суспільно-економічні передумови – обставини, що зумовлюють або сприяють розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів і стосуються економіки українського суспільства й пов'язані з нею; соціокультурні передумови – обставини, які зумовлюють, сприяють або впливають на розвиток системи ДНЗ різних типів у контексті розвитку та поширення наукових досягнень у галузі дошкільної освіти, спеціальної освіти та медицини. До чинників, які також вплинули на розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів віднесено соціально-політичні чинники – умови, які розглядаємо як обставини, пов'язані із політичним життям українського суспільства, та соціально-педагогічні чинники – умови, що розглядаємо як обставини, які зумовлюють, сприяють та впливають на виховання особистості дитини раннього та дошкільного віку в суспільстві, зокрема в дошкільних навчальних закладах різних типів.

У історіографічних джерелах проблемі дослідження соціально-педагогічних умов, які сприяли розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в історичному часі нашого дослідження, приділено значну увагу. Так, у наукових працях Л. Голиш, С. Дітковської, Н. Манжелій, Л. Пісоцької, Л. Покроєвої, М. Соловей, Т. Степанової, І. Улюкаєвої, М. Федорової визначено: особливості функціонування дошкільних закладів та форми роботи з дітьми в них; матеріальне та кадрове забезпечення; забезпечення управління розвитком дошкільної освіти; організаційно-педагогічні умови ефективності функціонування дошкільних закладів; розкрито проблему підготовки педагогів дошкільного виховання та дошкільної освіти; питання виявлення та впровадження передового педагогічного досвіду; змісту навчально-виховної роботи в дошкільних закладах. Водночас, у контексті предмета нашого дослідження, варто зупинитись на визначенні організаційних та процесуальних особливостей, які притаманні кожному із основних типів ДНЗ. Здійснений аналіз довідкових джерел дозволив виокремити та уточнити поняття: 1) організаційні особливості системи ДНЗ різних типів – специфічні показники, пов'язані із організацією ДНЗ різних типів як систем або з характером зовнішніх систем, які здійснюють їх організацію, що забезпечує хід розвитку системи ДНЗ різних типів; 2) процесуальні особливості ДНЗ різних типів – сукупність послідовних змін, які відбуваються закономірним порядком, спрямовують розвиток системи ДНЗ різних типів [3, с. 1179, с. 862].

На жаль, у згаданих наукових дослідженнях тільки частково розглянуто забезпечення предметного середовища як соціально-педагогічної умови, що сприяє та впливає на виховання особистості дитини в дошкільних навчальних закладах, і це змушує нас проаналізувати названу умову більш ґрунтовно. Спираючись на наукові погляди К. Крутій, середовище дошкільного навчального закладу розуміємо як сукупність речей, виробів, елементів обладнання й декоративного оздоблення середовища, яке оточує дитину й складається з окремих предметів і пристроїв та їхніх комплексів. Також аналіз наукових та довідкових джерел допоміг визначити, що для проведення нашого дослідження варто зосередитись на особливостях забезпечення предметного середовища в дошкільних навчальних закладах різних типів з огляду на неможливість відстежити в хронологічних межах нашого пошуку предметно-розвивальне середовище як сукупність природних, комфортних, раціонально організованих педагогом умов. Отже, одним із чинників, що впливає на виховання особистості дитини раннього та дошкільного віку, визначаємо забезпечення предметного середовища в дошкільних навчальних закладах різних типів, що є результатом спільних дій науковців і педагогів-практиків.

Поняття «розвиток» у контексті нашого дослідження розуміємо як те, що спричиняє кількісні та якісні

зміни в системі дошкільних навчальних закладів різних типів [3, с. 1043]. Диференціацію – виокремлення в основному типі дошкільного навчального закладу різновидів, наприклад, поділених за захворюванням на класи (дошкільні заклади для дітей з вадами зору), з наступним розподілом захворювання на групи (дошкільний заклад для дітей з косоокістю та амбліопією) розглядаємо в контексті системного підходу [3, с. 224, 1263].

Послуговуючись визначеннями, закріпленими в Законі «Про дошкільну освіту», поняття «дошкільна освіта» розглядаємо як цілісний процес, спрямований на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм; набуття нею життєвого соціального досвіду. Систему дошкільної освіти складають: дошкільні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; наукові та методичні установи; органи управління освітою; освіта і виховання в сім'ї.

Спираючись на ідеї вчених І. Волощука, П. Образцова, ми вибрали із сукупності історичних принципів ті, які, на нашу думку, допоможуть здійснити дослідження відповідно до наукового історико-педагогічного знання [4; 132].

Одним з основних принципів нашого дослідження є принцип об'єктивності. Нами враховано передумови створення системи дошкільних навчальних закладів різних типів, та чинники, їхній уплив на розвиток системи ДНЗ різних типів на основі історіографічних джерел; адекватність дослідницьких підходів і засобів, які дали можливість отримати істинне знання про розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів та уникнути суб'єктивізму, однобічності й упередженості в доборі та оцінюванні історичних та історіографічних фактів.

Дотримання принципу сутнісного аналізу пов'язано зі співвіднесенням у досліджуваних типах дошкільних навчальних закладів, як системах, особливого й одиничного, проникненням у їхню внутрішню боротьбу як якісно тотожних елементів, з розкриттям процесів їхнього розвитку й суперечностей функціонування, диференціації.

Завдяки використанню принципу розвитку ми змогли розглянути кількісні та якісні зміни в системі дошкільних навчальних закладів різних типів під впливом соціально-політичних та соціально-педагогічних чинників.

Принцип наступності (спадкоємності) забезпечив можливість відстеження досягнень попереднього історичного етапу щодо розвитку системи дошкільних закладів різних типів та критичного їх переосмислення; виявлення впливу соціально-економічних та соціокультурних передумов на розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні [5, с. 27–29].

Теоретичні орієнтири в здійсненні історико-педагогічного дослідження вимагають підбору та розкриття наукових підходів. Спираючись на наукові погляди Н. Гупана, історіографічний підхід використано з метою оцінювання стану проблеми в науці та уточнення за джерелом персоналій, які зробили певний внесок у розвиток системи дошкільних навчальних закладів різних типів на різних етапах історичного розвитку українського суспільства.

Історичний (історико-логічний) підхід застосовано з метою порівняння минулого й теперішнього історичного часу, історичних періодів та етапів, що дає можливість умовно передбачити розвиток сучасної системи дошкільних навчальних закладів різних типів. Історико-логічний підхід умотивовує звернення до більш раннього етапу (1943–1949), як умовне розширення нижньої хронологічної межі до 40-х років XX ст., з метою більш ґрунтовного розгляду взаємозв'язків та суперечностей, тенденцій у розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів і визначення передумов та чинників, організаційних, процесуальних особливостей її розвитку.

Системний підхід обрано провідним для здійснення нашого історико-педагогічного дослідження з огляду на вивчення процесу розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів як цілісної системи з притаманними для неї взаємозв'язками, суперечностями та тенденціями.

Аналіз історіографічних джерел та історико-типологічний метод дозволили нам виокремити основні типи дошкільних закладів: дитячі ясла, дитячі садки, ясла-садки, дитячі будинки, на основі яких побудовано дослідження типології дошкільних навчальних закладів у системі освіти України у визначений період.

Вважаємо за потрібне обґрунтувати обраний нами для визначення типології дошкільних навчальних закладів в Україні історико-типологічний метод. О. Аніщенко, С. Гончаренко до теоретичних загальнонаукових методів відносять класифікацію як типовий приклад аналізу та рекомендують використовувати її на початкових стадіях дослідження, що дає можливість упорядковувати й класифікувати педагогічні явища на основі визначення їхньої однорідності. Продуктивність класифікації автори визначають залежно від вибору єдиних ознак, за якими вона здійснюється.

Ю. Сурмін трактує метод класифікацій як розподіл предметів якогось роду на взаємопов'язані класи

згідно з найістотнішими ознаками, властивими предметам цього роду, які відрізняють його від інших родів. При цьому кожен клас посідає в отриманій системі певне постійне місце і, своєю чергою, поділяється на підкласи. Дослідник вважає, що типологізацію часто здійснюють на основі певної ідеальної моделі з широким використанням абстракції.

О. Нечухрін, В. Сидорцов, О. Шутова визнають, що шляхом використання багатомірного інтегрального групування, яке ґрунтується на багатомірному та одночасному врахуванні всіх визначених ознак, можливе здійснення типологізації як прийому якісного аналізу об'єктів. Науковці зазначають, що об'єкти, віднесені до одного типу, наділені необхідними рисами, однак у різній мірі: одні більш характерні для даного типу, інші – менш характерні, тому перші мають кваліфікуватись як складові ядра типу, а другі – як його оточення. Спираючись на вищезгадані наукові погляди, ми визначили загальні якісні ознаки для дошкільних навчальних закладів різних типів: функціональні особливості, які ґрунтуються на основних функціях ДНЗ – розвитку, вихованні, навчанні, здоров'язбереженні дітей; вікова ознака, яку розглядаємо як паспортний вік, що визначається кількістю років, прожитих дитиною; належність дошкільного навчального закладу до форми власності, установленої державою.

Послуговуючись науковими поглядами С. Нікітчиної щодо функцій дошкільного закладу, які обумовлені його метою й завданнями, до функціональних особливостей ДНЗ відносимо розвивальну, виховну, навчальну діяльність, яка здійснюється в основних типах дошкільних навчальних закладів для дітей раннього та дошкільного віку, особливостями яких є специфіка (характерні, відмінні особливості) їх існування в певні періоди та етапи їхнього розвитку [6, с. 83]. На основі історіографічних джерел маємо виявити змістове наповнення процесів розвитку, виховання та навчання в основних типах ДНЗ у різні періоди та на різних етапах їх функціонування як діяльності, що виявляється у різних формах взаємодії з дітьми.

Здоров'язбережувальна функція ДНЗ ґрунтується на здоров'язбережувальній технології – комплексі засобів та заходів, спрямованих на зміцнення психофізичного та психологічного здоров'я дітей. Здоров'язбережувальна функція дошкільного навчального закладу полягає в забезпеченні умов для впровадження засобів та заходів, спрямованих на зміцнення психофізичного й психологічного здоров'я дітей раннього та дошкільного віку. Вибір засобів та заходів, забезпечення умов для їх застосування залежить від типу ДНЗ, одним із показників функціонування якого є захворюваність дітей. Теоретичні засади методики вивчення стану здоров'я дітей вказують, що частіше застосовують медичний показник – захворюваність, який визначає хворобу. Під час вивчення захворюваності дітей загалом і окремих її видів використовують Міжнародну статистичну класифікацію хвороб (МСКХ). Цією класифікацією всі хвороби розподілено на класи та групи захворювань. Наприклад, VIII клас – хвороби органів дихання – охоплює такі групи захворювань: гострі респіраторні інфекції, інші хвороби верхніх дихальних шляхів, легенів (усього 6 груп). Отже, відповідно до класу та групи захворювання дітей, можна відстежити диференціацію дошкільних навчальних закладів на всіх етапах та періодах їх розвитку, зміни у їхній типології.

Вік є категорією, якою позначають часові характеристики індивідуального розвитку людини. У дослідженні розглядаємо паспортний вік дітей, що визначається кількістю прожитих ними років. Вікова ознака відіграє провідну роль у комплектуванні груп у дошкільних навчальних закладах різних типів. Вживаємо поняття «діти раннього віку» та «діти дошкільного віку» у значенні, поданому в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти.

Форми власності – встановлені державою види власності. В Українській РСР, як і в інших республіках колишнього Радянського Союзу, до початку 90-х років XX ст. перевага віддавалась суспільній власності в двох основних її формах – державній та колгоспно-кооперативній, причому роль провідної форми відводилася державній власності, а колгоспно-кооперативна мала «влитися» у державну. Це означало, що реальним суб'єктом привласнення поступово ставала держава. Одержавлення процесів привласнення неминуче вело до одержавлення процесу управління. Загалом, утілення теоретичних догм щодо суспільної власності не могло не призвести до відчуження трудящих та їхніх колективів від суспільного багатства та управління ним. Одержавлення власності суперечило потребам суспільного розвитку. Об'єктивною необхідністю стало запровадження різноманітних форм господарювання, а отже, і форм привласнення, у результаті чого з'явилися дошкільні навчальні заклади різних форм власності.

Відповідно нами здійснено розподіл якісних ознак на більш і менш характерні для дошкільних навчальних закладів різних типів, на основі яких визначено типологію дошкільних навчальних закладів різних типів, виокремлено основні типи дошкільних навчальних закладів: дитячі ясла, дитячі садки, ясла-садки, дитячі будинки. Ознаку належності дошкільних навчальних закладів до певної форми власності визнано нами невід'ємною складовою їх функціонування в різні періоди та етапи їхнього розвитку, водночас менш характерною.

Історико-типологічний метод спрямовує до розгляду дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України в безперервно-часовому їх розвитку. Визначений часовий відрізок і процес, пов'язаний з ним, являють собою нерозривне ціле, тому в ході визначення типології розглядаємо основні,

типи дошкільних навчальних закладів у визначені періоди та етапи відповідно до періодизації.

Беручи до уваги вищевикладені наукові засади, типологію дошкільних навчальних закладів розуміємо як процес розподілу їх сукупностей на якісно визначені типи, при врахуванні періодів та етапів їхнього розвитку. Доцільно наголосити, що здійснена типологія сприяє визначенню елементів та процесу змін у меті дошкільних навчальних закладів, специфіці якісно-тотожних елементів, виявленню діалектичного характеру виникнення ДНЗ різних типів.

Отже, окреслені теоретичні орієнтири та концептуальні засади дозволять нам здійснити історико-педагогічне дослідження з проблеми розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів (друга половина XX ст. – початок XXI ст.), адекватне об'єкту та предмету дослідження, визначених завдань та суперечностей, які зумовили вибір теми. Перспективою подальших розвідок вважаємо обґрунтування вибору системного підходу щодо здійснення нашого наукового пошуку як провідного та виокремлення критеріїв періодизації розвитку системи ДНЗ різних типів у хронологічних межах нашого дослідження.

Література

1. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 188 с.
2. Афанасьев В. Г.Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2004. – 1440 с.
4. Волощук І. С. Педагогічне дослідження: навч. посіб. / Іван Степанович Волощук. – Київ, 2009. – 390 с.
5. Калакура Я. Українська історіографія : курс лекцій / Ярослав Калакура. – Київ: Генеза, 2012. – 512 с.
6. Нікітчина С. О. Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія і практика. / Навч. посібник. – 2014, – 368 с.
7. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.

References

1. Averjanov A.N. Systema: filosovskaya kategoriya i realnost / A.N. Averjanov. – M.: Mysl, 1976. – 188 c.
2. Afanasjev V.G. Systemnost i obschestvo / V.G. Afanasjev. – M.: Politizdat, 1980. – 368 s.
3.Velikyi tlumachnyi slovnyk suchasnoii ukraiinskoii movy / uklad. i gol. red. V.T. Busel. – K.: Irpin: Perun, 2004. – 1440 s.
4.Voloschuk I.S. Pedagogichne doslidzhennja: navch. posib. / Ivan Stepanovich Voloschuk. – Kyjiv, 2009. – 390 s.
5. Kalakura Ja. Ukraiinska istoriographija: kurs lekcij / Jaroslav Kalakura. – Kyjiv: Geneza, 2012. – 512 s.
6. Nikitchyna S.O. Aktualni problemy doshkilnoji osvity : teorija i praktyka. / Navch. posibnyk. – 2014, – 368 s.
7. Berezivska L. Osnovopolozhni zasady istoryko-pedagogichnyh doslidzhen: teorija i metodologija / Larysa Berezivska // Shlyah osvity. – 2010. – №1. – s. 37-42.

УДК 379.81.011.33(09)

ПИТАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Т.М.Корнієнко

У статті порушено проблеми підготовки фахівців до організації дозвіллєвої діяльності школярів на початку XX століття. Схарактеризовано різні форми підготовки спеціалістів до організації певних видів та напрямів дозвіллєвої діяльності дітей шкільного віку. Звернено увагу на вимоги, які висувалися до організаторів певних видів дозвіллєвої зайнятості дітей шкільного віку. Розкрито методичні особливості підготовки фахівців сфери дозвілля. Наведено приклади викладання деяких курсів. З'ясовано переваги та недоліки роботи з підготовки фахівців – організаторів дозвіллєвої діяльності школярів.

Ключові слова: *дозвілля, дитяче дозвілля, фахівці сфери дозвілля, курси підготовки організаторів дозвілля.*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОРГАНИЗАТОРОВ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Т.Н.Корниенко

В статье затронуты проблемы подготовки специалистов организации досуговой деятельности школьников в начале XX века. Дана характеристика разным формам подготовки специалистов по организации определённых видов и направлений досуговой деятельности детей школьного возраста. Акцентированы требования, предъявляемые к организаторам определённых видов досуговой занятости детей школьного возраста. Раскрыты методические особенности проведения подготовки специалистов сферы досуга. Приведены примеры преподавания некоторых курсов. Показано преимущества и недостатки работы по подготовке специалистов – организаторов досуговой деятельности школьников.

Ключевые слова: *досуг, детский досуг, специалисты сферы досуга, курсы подготовки организаторов досуга.*

© Т.М.Корнієнко

THE ISSUE OF PROFESSIONAL LEISURE SPECIALISTS' TRAINING AT THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY

T.Korniyenko

The article touches upon the problem of training the specialists for organizing schoolchildren leisure activity at the beginning of the XXth century. Different forms of professional training for organizing definite kinds and directions of leisure activity for schoolchildren are characterized, such as: Regent-Teacher and Conductor courses, «Group of public education», library science courses, professional training courses for extracurricular questions, courses for extracurricular questions, summer pedagogical courses. The training of the leisure area specialists is emphasized to be realized not only among pedagogical staff, but also among for all interested people. The attention is paid to the demands which were set up to the organizers of specific leisure employment of schoolchildren. Methodical peculiarities of training the specialists of leisure area were revealed. The examples of teaching the subjects «Methodic of drawing and modeling» and «Hand-labour methodic» were demonstrated. The importance of self-dependent work on the chosen topic was admitted among the listeners. The pros and cons of work concerned the training of the school leisure activity specialists were cleared up.

Key words: *leisure, children's leisure, specialists in the sphere of leisure, professional training courses for leisure organizers.*

Дозвіллєва діяльність, зокрема дітей шкільного віку, незважаючи на свій не детермінований характер, потребує свідомої й цілеспрямованої її організації соціальними інститутами. Забезпечення права дітей на відпочинок та змістовне дозвілля, що сприятимуть всебічному розвитку особистості, відображено в Декларації прав дитини (1959); Конвенції ООН «Про права дитини» (1991); Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей (1990); Конституції України; Декларації про загальні основи державної молодіжної політики в Україні (1992); Законі України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні» (1993) тощо.

Однак успішна реалізація означених положень на практиці можлива лише за умови забезпечення дозвіллєвої сфери висококваліфікованими кадрами. Одним із шляхів розв'язання означеної проблеми є глибоке осмислення й використання надбань педагогічної теорії та практики. Значний інтерес викликає розв'язання цього питання в педагогіці на початку XX століття.

Проблеми організації дозвілля піднімаються в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: психолого-педагогічні аспекти дозвілля, його роль у розвитку та самореалізації особистості (М. Аріарський, О. Гриценко, І. Зязюн, М. Каплан, В. Кірсанов, І. Новикова, Л. Маркова, О. Сасихов, В. Тріодій, Н. Цимбалюк та ін.); організація дозвіллєвої діяльності школярів (Є. Акнаєв, С. Ашмаков, М. Бушканець, Г. Волощенко, Т. Дем'янюк, Г. Євтєєва, Г. Кловак, С. Литвиненко, В. Лукмонова, Г. Майборода, А. Макаренко, О. Мелік-Пашаєв, Н. Путіловська, В. Ручкіна, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, Н. Черігуха, П. Щербань та ін.); підготовка студентів до організації дозвіллєвої діяльності школярів (Б. Брилін, А. Воловик, В. Воловик, О. Голік, Ю. Жданович, Л. Міщик, В. Омельяненко, І. Петрова, Г. Троцко, Н. Цимбалюк та ін.). Однак, питання підготовки кадрів з організації дозвілля залишаються не повністю розкритими.

Мета статті: на основі наукової літератури, архівних матеріалів і періодичних видань здійснити аналіз стану розробленості проблеми підготовки організаторів сфери дозвілля на початку XX століття.

У зв'язку з тим, що організація дозвілля школярів на початку XX століття передбачала педагогічне керівництво не лише під час перебування дітей у школі, а й поза її межами, спеціальної підготовки вимагали як учителі освітніх закладів, так і працівники різних дозвіллєвих установ. Це спонукало Міністерство народної просвіти, Земства, просвітницькі товариства до організації та проведення спеціальних курсів для підготовки спеціалістів сфери дозвілля.

Незважаючи на нагальність розв'язання проблеми відсутності фахівців, їх кваліфікована підготовка почала здійснюватись тільки після реформ 1906 року.

Як свідчать архівні дані, улітку 1908 р. були відкриті щорічні літні Регентсько-Учительські Курси для народних учителів та інших осіб [1]. Їх засновником виступила дирекція Херсонського Відділення Імператорського Російського Музичного Товариства. Метою діяльності курсів був «облагороджувальний вплив музичної освіти і виховання на народ» [1]. Отримана на цих Курсах підготовка дозволяла вести шкільні хорові заняття, керувати церковними та громадськими співочими хорами.

Проте така вузькопрофільна підготовка не могла задовольнити потреби населення щодо музичного виховання. Тому влітку 1911 р. Херсонське Відділення Російського Музичного Товариства відкрило постійні літні Капельмейстерські курси. Відкриття цих курсів давало змогу готувати спеціалістів, які б могли організовувати шкільні та сільські народні оркестри, а це, на думку дирекції Музичного Товариства, мало бути «приємною і корисною розвагою для народу», водночас «знайомлячи його з гарною музикою» та «відучуючи його від недоцільного проводження часу» [1].

Херсонські Регентсько-Учительські та Капельмейстерські курси складалися з трьох відділень:

молодшого, середнього, старшого. Проходження повної програми як Регентсько-Учительських, так і Капельмейстерських курсів складало три літа (по два місяці на літо). Заняття на цих курсах проводилися не лекційно, а у формі класних і позакласних групових уроків. Особливістю програми Регентсько-Учительських курсів було те, що слухачі вже після першого літа навчання (молодшого відділення) мали підготовку, яка дозволяла викладати співи в початковій школі [1].

Хоча на початку XX століття спеціальних комплексних курсів для підготовки працівників дозвіллєвої сфери не існувало, проте організовувалися й діяли курси, до програми яких входили питання, що стосувалися різних форм дозвіллєвої діяльності, а це дозволяло слухачам здобувати необхідні знання та професійні навички щодо організації дозвілля школярів.

У 1912/13 н.р. при Педагогічній Академії була організована «Група народної освіти», слухачів якої готували до «завідування справою народної освіти» в земствах. Підготовчі курси діяли два роки (1912/13 н.р. та 1913/14 н.р.). Програма підготовки складалася з двох курсів: загального курсу позашкільної освіти та курсу бібліотекознавства [2]. Починаючи з 1915/16 н.р., програму курсів було вдосконалено, розширено, збільшено термін навчання, зокрема викладання циклу предметів із позашкільної освіти тривало півтора місяці. Оновлений цикл включав: 1) загальний курс – 12 год., 2) бібліотечну справу – 20 год., 3) музеї та виставки – 12 год., 4) народні будинки – 6 год., 5) народні читання та кінематограф – 8 год., 6) школи та курси для дорослих – 8 год., 7) народний театр та народні хори – 8 год., 8) позашкільні заняття з дітьми та підлітками – 6 год., 9) питання дитячого читання та літератури – 10 год., 10) торгівля книгами – 10 год**.** [2].

Ще одним закладом, який готував фахівців для сфери дозвілля, був Московський міський народний університет імені А.Л. Шанявського. Улітку 1913 р. університетом були організовані курси з бібліотечної справи. Вони тривали три тижні (з 17 квітня до 7 травня), їх відвідали 358 слухачів (257 жінок та 101 чоловік) із 87 місцевостей, розташованих у 40 губерніях [2]. Відповідно до роду занять розподіл слухачів був такий: бібліотекарів – 161 особа, педагогів – 46 осіб, осіб «вільних професій» та службовців різних установ – 43, учнів вищих навчальних закладів – 28 осіб, завідувачів позашкільною освітою, діловодів і секретарів міських управ – 15 осіб, відносно решти осіб відомості відсутні [2].

З огляду на те, що на початку XX століття самостійне читання школярів на дозвіллі було важливою проблемою педагогізації вільного часу дітей, питанням його правильної організації, специфіки роботи з дітьми шкільного віку були присвячені окремі дисципліни. Наприклад, дисципліна «Дитяча література» знайомила слухачів із значенням книги в житті дитини, із особливостями комплектування відділів бібліотек за змістом та віком, відмінностями в складі бібліотеки для дітей міста та села, письменниками-класиками й дитячими письменниками, дитячими журналами тощо [2]. Дисципліна «Дитячі бібліотеки» розкривала специфіку організації та діяльності бібліотеки для дітей. Зокрема, детально розглядалися влаштування дитячої бібліотеки (бюро видання книг, місце для вибору книг, читальна зала, довідкове бюро, зала картин для дошкільнят, зала для бесід та лекцій, природничо-історичний відділ, каталог, оголошення та журнал; діяльність бібліотечного центру та філіалів (центр і його робота, філіали та місця для видання книг, клуби маленьких читачів, клуби матерів і пересувні домашні бібліотеки); внутрішня робота бібліотекаря (психологія дитячого читання, графічна мова та ілюстрація, допомога при читанні, вибір книг, казка та оповідання, драматизація прочитаного); дослідження соціального середовища, у якому працює бібліотекар; підготовка дитячих бібліотекарів (спеціальна дитяча програма, адміністрація дитячих кімнат, вибір книг: загальний, для довідок, шкіл, клубів та спеціальних цілей, організація позабібліотечної роботи, вивчення соціального середовища, творчість та ілюстрація, значення та майстерність розповіді, дитяча психологія та історія дитячої книги); характеристика дитячого бібліотекаря [2].

Окремо наголошувалося на «спеціальній роботі», яку має виконувати дитячий бібліотекар: влаштування виставок (виставки новинок, звітні, різдвяні, картинні); організація екскурсій, свят, приготування до літа; надання порад, організація клубів та дебатів.

До професійних якостей бібліотекарів висувалися такі вимоги:

- володіння мистецтвом розповідати;
- розуміння особливостей різних видів розповідей: фантастичних, жартівливих, сумних, історичних, міфів про природу та тварин;
- знання літературних жанрів: примовка, байка, казка, міф, сага, оповідання та роман;
- знання творів, які подобаються дітям, і причини цих уподобань;
- володіння навичками побудови розповіді: метод, манера та настрій;
- вміння управляти аудиторією: розташування, вплив, реакція;
- усвідомлення впливу розповіді на дитяче читання та громадський розвиток [2].

Таким чином, програма курсів із бібліотечної справи дозволяла одержувати необхідні знання, набувати професійних умінь та навичок щодо організації розумного дозвілля школярів шляхом споживання доробків літератури та мистецтва.

У межах проведення курсів із бібліотечної справи як своєрідний майстер-клас була організована робота клубів малих читачів та клубів матерів. Ця форма дозвіллєвої діяльності давала змогу не лише педагогічно правильно влаштовувати вільний час школярів та формувати в них культуру дозвілля, а й залучати до дозвіллєвої діяльності матерів, забезпечуючи їх необхідною інформацією щодо виховання дітей. Слід відмітити, що програми курсів із підготовки фахівців сфери дозвілля з кожним роком розширювалися та вдосконалювалися. Проте, незважаючи на позитивні зміни, особливостям роботи з дітьми приділялося менше уваги, ніж роботі з дорослим населенням. Яскравим підтвердженням цьому служать курси для підготовки інструкторів із питань позашкільної освіти при Московському міському народному університеті ім. А.Л. Шанявського (9 січня – 1 травня 1917 р.). Так, усього на виклад теоретичних питань (лекцій) було виділено 170 год., з яких лише 72 год. відводилося на предмети, більшою чи меншою мірою пов'язані з роботою з дітьми. Із 270 год. практичних занять на підготовку до роботи зі школярами, зокрема організацію їхнього дозвілля, відводилося лише 64 год. Таким чином, питання організації дозвіллєвої діяльності школярів не було достатньо висвітленими, а відтак не могли задовольнити методичних потреб організаторів дозвілля дітей шкільного віку.

У 1917 р. з 30 травня по 26 червня Харківське товариство грамотності організувало курси з питань позашкільної освіти [2; 3]. Програма курсів включала:

І. Лекції:

Загальний курс позашкільної освіти (з урахуванням розумних розваг та фізичного виховання): завдання, принципи, організація та методи; окремі види (їх особливості й взаємне співвідношення); Народний будинок, роль держави, земства, громадських організацій, кооперативів, окремих діячів, кооперація й культурно-просвітницька діяльність кооперативів (18 год.).

Статистика позашкільної освіти (2 год.).

Бібліотечна справа: бібліотекознавство (10 год.), вибір книг (8 год.), дитяча література (6 год.).

Народні читання та лекції: розповідання дітям, виразне читання, чарівний ліхтар, кінематограф (12 год.).

Народний театр (16 год.).

Недільні школи та курси для дорослих. Додаткові школи для підлітків (12 год.).

Музеї та виставки (4 год.).

Позашкільні заняття з дітьми (8 год.).

ІІ. Практичні заняття та демонстрація (після 18-ї години).

Для покращення результативності практичних занять курсанти були поділені на групи.

1. Практичні заняття з наочного навчання (вивчення приладів із фізики й хімії, різних наочних приладь, чарівного ліхтаря та ін.) (відведено 5 вечорів для кожної групи).
2. Систематичне пояснення матеріалу, виставки при курсах (3 вечори для кожної групи).
3. Техніка бібліотечної справи та бібліотечна звітність (3 вечори для кожної групи).
4. Практичні заняття з виразного читання, дикції, декламації, розповідання (3 вечори для кожної групи).
5. Лекції (методи, розробка тем, управління аудиторією) (5 вечорів для кожної групи).
6. Народний театр (3 вечори для кожної групи).

Співбесіда про курси для дорослих (2 вечори для всього складу курсантів).

Практичні заняття зі статистики позашкільної освіти (2 вечори для кожної групи).

Позитивним нововведенням на курсах була виставка, що представляла літературу з позашкільної освіти, наочні посібники, які ілюстрували справу народного театру та ін.

Проведений нами аналіз архівних матеріалів, періодичних видань засвідчив, що підготовка фахівців до роботи в сфері дозвілля здійснювалася не лише на спеціальних курсах, а й була складовою частиною педагогічних курсів методичного, загальноосвітнього та змішаного типів [4; 5]. Так, у роботі Харківських літніх педагогічних курсів (1912 р.) вперше в зміст курсової підготовки було введено предмет «Методика малювання та ліплення». З того часу спостерігається активне впровадження цієї дисципліни в практику роботи курсів загальноосвітнього та змішаного типів. На викладання цього предмета відводилося в середньому 12-14 годин. Метою курсу «Методика малювання та ліплення» було теоретичне ознайомлення слухачів із методиками, що існували у вітчизняній та зарубіжній шкільній практиці, та формування образотворчих умінь. Така підготовка давала змогу вчителям організовувати дозвіллєву прикладну роботу в школі під час перерв, на додаткових заняттях та в позашкільній діяльності.

На лекціях з «Методики малювання та ліплення» слухачів курсів знайомили з історичними аспектами становлення й розвитку малювання й ліплення як форм творчої діяльності, сучасним станом художньо-естетичного виховання та освіти учнів початкових та середніх навчальних закладів, а також новими вітчизняними та зарубіжними методиками навчання образотворчого мистецтва [7; 8]. Наприклад, серед зарубіжних методик розглядалася методика Ліберті Тедда, відповідно до якої навчання малювання передбачає розвиток психомоторних здібностей та зорового сприйняття за допомогою креслення на дошці крейдою. Цікавою для слухачів курсів була система Пранга, у якій в основу засвоєння дітьми

образотворчих навиків покладено різноманітні вправи – художні, музичні, ігрові, що сприяють розвитку художнього чуття та спостережливості. Особливістю цієї методики було те, що навчання відразу починалося з малювання фарбами. У зв'язку з тим, що короткий термін курсової підготовки не дозволяв ознайомити з повним обсягом теоретичного та практичного матеріалу, курсистам надавалися методичні рекомендації щодо самостійних вправ з оволодіння техніками малювання та ліплення, розширення теоретичних знань тощо [8, с. 9]. На курсах слухачі знайомилися з популярною методичною літературою вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема: М. Івакіна «Курс малювання для вчителів початкових шкіл», М. Іванова «Дошкільне малювання», К. Лепілова «Ліпка в сім'ї та школі», Є. Надсидіна «Методика рукоділля», М. Попова «Ілюстрована історія методики малювання» та ін. [7; 8].

Підтвердженням важливості предмета «Методика малювання та ліплення» для вчителів загальноосвітніх закладів як організаторів дозвіллєвої діяльності школярів стали результати анкетування, проведеного під час Харківських курсів 1913 року. Вони засвідчили, що 79 вчителів (90%) цілком задоволені викладанням предмета «Методика малювання та ліплення», а троє (4%) – пропонували збільшити кількість годин, відведених на вивчення цього курсу [7, с. 37].

Як свідчать архівні джерела, на Харківських загальноосвітніх курсах 1911 р. було організовано виставку виробів із глини, дерева, паперу та металу з метою ознайомлення вчителів із видами робіт, які можна застосовувати в процесі організації дозвіллєвої діяльності учнів. Зацікавленість слухачів цими видами робіт спонукало організаторів курсів увести до змісту навчальних планів курсів предмет «Методика ручної праці» [8, с. 17]. На викладання предмета «Методика ручної праці» було відведено 21,5 години [6, с. 22]. Навчання проводилося в формі лекційних та практичних занять. Лекційні заняття передбачали розгляд таких питань: значення ручної праці для психологічного та фізичного розвитку особистості, взаємозв'язок ручної праці з іншими дисциплінами та особливості її використання як допоміжного засобу в навчально-виховному процесі школи, історія викладання предмета «Ручна праця», популярні зарубіжні та вітчизняні методики тощо. На практичних заняттях слухачі засвоювали властивості матеріалів, формували вміння користуватися інструментами та ін. [5; 6, с. 84].

Оскільки під час курсової підготовки слухачі набували лише початкових знань та умінь із ручної праці, то їх удосконалення мало відбуватися в подальшій самостійній роботі. З цією метою рекомендувалася спеціальна методична література: книги Гірьє і Давідсона «Роботи з паперу (Дитяче життя у праці та розвагах)», Горбунова-Посадова «Давайте вирізати і наклеювати», Соломіна «За роботу!», Ю. Фаусека «Паперове королівство» та ін.

Таким чином, аналіз історико-педагогічного матеріалу, архівних джерел дає підстави для висновку, що на початку XX століття підготовка педагогічних кадрів до організації дозвіллєвої діяльності дітей не була повною відповідно до дозвіллєвого напрямку, а мала вибірковий характер (дитяча література, дитячі ігри, прикладна діяльність тощо), а тому недостатньо задовольняла тогочасні потреби суспільства в кадрах.

Напрямом подальшої розробки проблеми вважаємо розкриття особливостей реалізації тогочасних ідей у сучасній практиці підготовки фахівців дозвіллєвої сфери у вищих навчальних закладах.

Література

1. Канцелярія директора народних училищ Харківської губернії 1805 – 1917. – Державний архів Харківської області. – Ф. 266. – оп. № 1. – спр. 872 Циркуляры и распоряжения Министерства Народного просвещения, 1914, арк. 39; 45–46; 94; 100; 105; 127.
2. Харківське товариство розповсюдження в народі письменності 1869-1920. – Державний архів Харківської області.– Ф. 200.– оп.№1.спр.470.– О работе курсов по внешкольному образованию. Протоколы, доклад, 1916, арк.1-53; арк. 86-87.
3. Харківське товариство розповсюдження в народі письменності 1869-1920. – Державний архів Харківської області. – Ф. 200 – оп. № 1. – спр. 490. – Учебные планы и программы курсов, организованных комиссией по внешкольному образованию, 1917, арк. 1–54.
4. Конспекты лекций по педагогическим предметам, читанным на летних курсах 1912 г. для народных учителей и учительниц в Харькове. – Харьков, 1913. – 98 с.
5. Конспекты лекций по педагогическим предметам, читанным на летних учительских курсах Харьковского губернского земства в 1913 г. – Харьков, 1913. – 220 с.
6. Отчёт о краткосрочных педагогических курсах при управлении Харьковского учебного округа для телей начальных училищ Харьковской губернии, составленный летом 1914 г. – Харьков, 1916. – 96 с.
7. Отчёт по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам. – Харьков, 1913. – 54 с.
8. Отчёт по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам 1914 г. – Харьков, 1915. – 36 с.

References

1. Kancelyariya dy`rektora narodny`x uchy`ly`shh Xarkivs`koyi guberniyi 1805 – 1917. – Derzhavny`j arxiv Xarkivs`koyi oblasti. – F. 266. – op. № 1. – spr. 872 Cy`rkulyarы y` rasporyazheny`ya My`ny`sterstva Narodnogo prosveshheny`ya, 1914, ark. 39; 45–46; 94; 100; 105; 127.
2. Xarkivs`ke tovary`stvo rozpovsyudzhennya v narodi py`s`mennosti 1869-1920. – Derzhavny`j arxiv Xarkivs`koyi oblasti. – F. 200.– op. № 1. spr. 470.– O rabote kursov po vneshkol`nomu obrazovany`yu. Protokoly, doklad, 1916, ark.1–53; ark. 86–87.

3. Xarkivs`ke tovary`stvo rozpovsyudzhennya v narodi py`s`mennosti 1869-1920. – Derzhavny`j arxiv Xarkivs`koyi oblasti. – F. 200 – op. # 1. – spr. 490. – Uchebnыe planы y` programmы kursov, organy`zovannыx komy`ssy`ej po vneshkol`nomu obrazovany`yu, 1917, ark. 1–54.
4. Konspekty lekcij po pedagogicheskim predmetam, chitannym na letnih kursah 1912 g. dlja narodnyh uchitelej i uchitel'nic v Har'kove. – Har'kov, 1913. – 98 s.
5. Konspekty lekcij po pedagogicheskim predmetam, chitannym na letnih uchitel'skih kursah Har'kovskogo gubernskogo zemstva v 1913 g. – Har'kov, 1913. – 220 s.
6. Otchjot o kratkosrochnyh pedagogicheskih kursah pri upravlenii Har'kovskogo uchebnogo okruga dlja uchitelej nachal'nyh uchilishh Har'kovskoj gubernii, sostavlennyj letom 1914 g. – Har'kov, 1916. – 96 s.
7. Otchjot po letnim uchitel'skim obshheobrazovatel'nym i pedagogicheskim kursam. – Har'kov, 1913. – 54 s.
8. Otchjot po letnim uchitel'skim obshheobrazovatel'nym i pedagogicheskim kursam 1914 g. – Har'kov, 1915. – 36 s.

УДК [377/378:37](477.43/.44)»192/194»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НА ТЕРИТОРІЇ ПОДІЛЛЯ У 20-40-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

А.І. Марченко

У статті розглядаються особливості професійної підготовки вчителів на території Поділля в 20-40-х роках ХХ століття; охарактеризовані періоди 20-30-х і 30-40-х років для Подільського краю в аспекті соціально-економічних і політичних трансформацій. Професійна підготовка вчителів у ці історичні періоди різниться своїми програмними цілями, змістом, формами, методами й результатами. Акцентовано на особливостях професійної підготовки вчителів для шкіл з етнічним складом учнів; діяльність учителя, спрямована на соціальне, трудове виховання.

Ключові слова: *професійна підготовка вчителів, Поділля, етнічні меншини, соціальне виховання, трудове виховання, українізація.*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ ПОДОЛЬЯ В 20-40-Х ГОДАХ ХХ ВЕКА

А.И. Марченко

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки учителей на территории Подолья в 20-40-х годах ХХ века; охарактеризованы периоды 20-30-х и 30-40-х годов для Подольского края в аспекте социально-экономических и политических трансформаций. Профессиональная подготовка учителей в эти исторические периоды отличается своими программными целями, содержанием, формами, методами и результатами. Акцентировано на особенностях профессиональной подготовки учителей для школ с этническим составом учеников; деятельность учителя, направленная на социальное, трудовое воспитание.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка учителей, Подолье, этнические меньшинства, социальное воспитание, трудовое воспитание, украинизация.*

FEATURES OF TEACHER TRAINING IN THE TERRITORY OF PODILIA IN 20-40 YEARS OF THE 20TH CENTURY

A.I.Marchenko

In the article features of training teachers in the territory of Podilia in 20-40 years of the twentieth century; characterized periods 20-30 and 30-40 years for Podolski land, as different social, economic and political content times. Accordingly, the training of teachers in these historical periods differ in aims, content, forms, methods and results. Considerable interest is the training of teachers in terms of ethnic minorities; teacher activities aimed at social, labor education.

Key words*: training teachers, Podilia, ethnic minorities, social education, labor education, Ukrainization.*

В умовах реформування освіти України особливого значення набувають історико-педагогічні дослідження процесу становлення та розвитку педагогічних теорій, освітньої практики, які дають можливість узагальнити, акумулювати використання й врахування досвіду минулого. На основі цього не тільки інтерпретуються й оцінюються педагогічні реалії минулого, але й встановлюється їхній продуктивний зміст, визначається прогностичний потенціал. А тому дослідження професійної підготовки вчителів у 20-40-х роках ХХ століття на території Поділля, науково-практичний потенціал якого варто підтвердити періодом функціонування цього процесу та певними його результатами, по суті, збагатить теорію і практику професійної підготовки вчителів в умовах розвитку незалежної української держави.

© А.І. Марченко

Актуальності набувають історико-педагогічні дослідження регіону в сучасний період, коли політика української держави спрямована на децентралізацію влади.

Аналіз історико-педагогічних, науково-методичних та архівних джерел свідчить, що вивченням специфіки професійної підготовки вчителя в історичному поступі України займалися: О.Антонова, Л.Березівська, Л.Вовк, С.Гончаренко, Н.Демченко, Н.Дем'яненко, Н.Дічек, Л.Задорожна, Н.Калениченко, В.Курило, В.Майборода, Т.Слободянюк, Т.Стоян, О.Сухомлинська, Т.Усатенко, Л.Хомич, М.Ярмаченко та інші. Теоретико-методологічні засади професійної освіти в Україні репрезентовані у працях таких учених: В.Андрущенка, Є.Барбіної, І.Зязюна, А.Кузьмінського, О.Лавріненка, М.Лазарєва, М.Лещенко, О.Матвієнко, Л.Мацько, Н.Ничкало, О.Отич, Л.Савенкової, О.Семеног, С.Сисоєвої, М.Солдатенка, Н.Тарасевич. Вивченню історії освіти Поділля присвячені праці Л.Дровозюк, М.Вороліса, П.Каньоси, С.Копилова, В.Лозового, О.Кух, В.Герасименко, С.Єсюніна, А.Зінченко, О.Лойко, О.Кошолапа, П.Григорчука, Н.Кузьмінець, Ю.Маркітантової, В.Стецюк, С.Трухманової, О.Комарніцького та ін.

Метою нашої статті є визначення особливостей професійної підготовки вчителів на території Поділля у 20-40-х роках XX століття.

Аналіз праць істориків В.Кононенка, А.Лисого, О.Коляструк, Ю.Красноносова, П.Панченко, А.Перепелиці, А.Войнаровського, Л.Артемової дає можливість охарактеризувати соціально-економічні та політичні перетворення в регіоні в означений період, що є підґрунтям для визначення особливостей професійної підготовки вчителів.

Варто зазначити, що періоди 20-30-х та 30-40-х років для України і, зокрема, для Подільського краю, це різні за соціально-економічним, політичним змістом часи зі своїми особливостями. Відповідно і професійна підготовка учителів у ці історичні періоди різниться своїми цілями, змістом, формами, методами та результатами.

20-30-і роки в історії України – це часи певних позитивних зрушень: спочатку – відносно самостійна зовнішня політика, а потім – хоча й ілюзорна, але державність, нова економічна політика (НЕП), розвиток кооперативного руху, українізація, ліквідація неписьменності. Водночас то були роки сталінських репресій, двох голодоморів, насильного об'єднання селян у колгоспи, знищення селянської ініціативи.

Тимчасовий поворот до нових принципів керування життям країни на засадах НЕПу почав приносити переконливі результати не лише в галузі господарювання, а й у культурно-духовній сфері. Один із таких кроків більшовицької держави – політика «коренізації», проголошена XII з'їздом РКП(б) у квітні 1923 р., яка стала початком проведення в СРСР національної реформи, що передбачала залучення корінних національностей до органів державного управління, створення мережі національних культурних та освітніх закладів. Український різновид цієї політики дістав назву «українізації» [1].

Подільський край історично склався як багатонаціональний регіон. Поряд з українцями тут століттями проживали представники різних національних меншин. Проте найбільш потужно були представлені громади євреїв, поляків, німців, чехів [4, с. 177]. А тому і створювалися різні типи педагогічних закладів за етнічним напрямом підготовки. Так, у Вінниці в 1924 році було засновано єврейський педагогічний технікум з метою забезпечення національних єврейських шкіл учительськими кадрами. У цей період діяли польські педтехнікуми в Проскурові (тепер Хмельницький). Невеликі національні громади теж мали право на формування національних шкіл. Так, лише в Тульчинській окрузі функціонувало 7 німецьких, одна молдавська школи, у Козятинському районі – 7 чеських шкіл [2, с 162]. Відповідно і система підготовки педагогічних кадрів на Поділлі була спрямована на подальшу їхню діяльність у школах нацменшин. Особливості історичної соціальної епохи та етнокультурного розвитку призвели до формування своєрідної традиційної культури населення регіону, яка відображає як загально-етнічну, так і локальну специфіку.

Дослідження підготовки вчителів з урахуванням національного складу населення регіону є важливим внеском у побудову цілісної концепції розвитку національної освіти, що й досі розглядається без урахування її локальних проявів та етнореалій. Тому значний інтерес має дослідження професійної підготовки вчителів в умовах етнічних меншин, що характерне для Подільського краю тих часів. Це є надзвичайно важливим у нинішній період зростання національної самосвідомості, усвідомлення та збереження традицій культури як генофонду духовності нації.

Ще одна особливість підготовки майбутніх учителів подільського краю – це майбутня їхня діяльність, спрямована на соціальне виховання. Соціальне виховання включало охорону здоров'я дітей, навчання та виховання в єдності шкільної та позашкільної роботи. Адже система базувалась на національних традиціях, передбачала використання в радянській школі найкращих досягнень дореволюційної вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Створювались майданчики різних типів, які мали вилучати дітей «з вулиці», організовуючи їхній побут; дитячий садок, школа, клуб неповного дня; денний дитячий будинок, дитячий садок або школа повного дня; дитячі містечка; заклади та установи охорони дитинства; заклади для дефективних дітей. У «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920) зазначалося, що тільки той педагог може проводити ідею соціального виховання, який зуміє здійснювати роботу і в дитячому садочку,

і в клубі, і на майданчику (Л.Артемова). На Вінниччині була відкрита дитяча колонія в с. Якушинці. Виховну роботу в Якушинецькій колонії очолив за рекомендацією А.Макаренка його учень С. Калабалін. Проте недослідженою залишається ця педагогічна сторінка в історії Поділля.

У зв'язку з цим, великого значення набуває вивчення системи підготовки педагогічних кадрів у так званих навчальних педагогічних закладах соціального виховання, на які перейменували всі колишні інститути народної освіти у цей період.

У школах Поділля велика увага приділялась трудовому вихованню – ознайомлення дітей із природою та суспільним середовищем. Цікавим, на наш погляд, є такий аспект дослідження як підготовка вчителя до цього напрямку виховної роботи, що тісно поєднується з підготовкою вчителя до патріотичного виховання учнів.

Вінниччина славиться вчителем музики, славетним композитором М.Д.Леонтовичем, який працював у цей період. Автором написаний перший український підручник з музичного виховання школярів, побудований на ідеях прогресивної дидактики. Проте малодослідженим залишається педагогічний аспект його діяльності.

Особливістю наукового пошуку стосовно розвитку подільського краю є питання вільного виховання, педоцентризму, що поширювались у творчості С.Русової, яка працювала на території Поділля. Однак малоз'ясованим і досі залишається кам'янець-подільський період її біографії. А в біографічному нарисі О.Заклинської та М.Палієнко стверджується, що Софія Федорівна 1921 р. почала читати лекції з педагогіки в Українському університеті в Кам'янці-Подільському.

Особливою формою та засобом навчання у педагогічних навчальних закладах, зокрема Поділля 20-30-х років, була навчальна практика, яка розподілялася на педагогічну, методичну, виробничо-педагогічну, аграрно-індустріальну, психолого-педагогічну, політико-просвітницьку, суспільно-політичну, педологічну [3, с. 149]. Її значення, зміст, вплив на формування професійної майстерності та професійних навиків у майбутніх учителів маємо завданням дослідити.

30-40-і роки на Поділлі – це період важкого матеріально-фінансового становища регіону, голодомору 1932-1933 рр., трансформації адміністративно-територіального устрою, переходу на обласний поділ, запровадження тоталітарного режиму, який витіснив українську освітню систему (крах політики коренізації, українізації) і взяв за взірець російську систему народної освіти. Підготовка майбутніх учителів повинна була відповідати курсу комуністичної партії більшовиків. Здійснювалось запровадження безальтернативних навчальних планів, програм, підручників.

З іншого боку, ці роки характеризувалися уніфікацією навчальних планів і програм та поліпшенням якості професійної підготовки вчительських кадрів. Згідно з вимогами постанови уряду від 23 червня 1936 р. «Про роботу вищих навчальних закладів і керівництво вищою школою», варіативність планів сприяла виявленню індивідуального стилю роботи кожного педагогічного закладу, покращенню змісту практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

У сфері вищої і середньої спеціальної освіти вводяться більш жорсткі вимоги до знань студентів, упроваджено постійний навчальний розклад, скорочено кількість годин обов'язкових занять в інститутах, зменшено кількість навчальних дисциплін, ліквідовано залишки бригадно-лабораторного методу навчання, посилено увагу до виробничої практики.

Виховання забезпечувалось через колектив і для колективу, індивідуальність дитини, її самобутність ігнорувалися. У цей період підготовка вчителів на Поділлі була спрямована на активну їхню участь в колективізації.

Проте серед студентів, молодих педагогів були активні борці проти сталінського режиму. Дотепер вплив просвітницьких громадських організацій («Просвіта», «Союз Українок» та ін.), які діяли на Поділлі, на становлення майбутнього педагога діяльності є недослідженим.

Отже особливостями професійної підготовки учителів на Поділлі у 20-40-ві роки XX століття є підготовка вчителів з урахуванням міжнаціонального складу населення регіону, що є важливим для формування національної свідомості та самосвідомості учнів. Важливу роль в професійній підготовці вчителя на Поділлі в означений період відігравало соціальне виховання. Особливої значимості воно набуває в сучасних умовах переорієнтації системи освіти на інтеграцію та інклюзію; підготовка учителя до виховної роботи з важковиховуваними підлітками, до патріотичного, трудового виховання, оскільки ці питання є нагальною проблемою сьогодення. Велика увага в підготовці учителів приділялась практиці, бо саме практична діяльність є етапом підготовки студентів до інноваційної діяльності.

Література

1. Бандурівський А. Рік праці в галузі педагогічної освіти на Україні / А.Бандурівський // Шлях освіти. №2. – 1926. – С. 113-120.

2. Войнаровський А. Особливості стану освіти національних груп Поділля в 20-х рр. XX ст. / А. Войнаровський // Матеріали XXIII Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції «Освіта на Поділлі: минуле та сьогодення (До 100-річчя заснування Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського). – Вінниця, 2011. – 416 с. – С. 161-162.
3. Комарніцький О. Організація педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів Правобережної України (1920-1930-ті рр.) / О. Комарніцький // Проблеми дидактики історії : збірник наукових праць. – Випуск 6, 2015. – С. 149-168.
4. Кононенко В. Національна освіта єврейських громад Поділля / В.Кононенко // Матеріали XXIII Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції «Освіта на Поділлі: минуле та сьогодення (До 100-річчя заснування Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського). – Вінниця, 2011. – 416 с. – С. 177-181.

References

1. Bandurivs`ky`j A. Rik praci v galuzi pedagogichnoyi osvity` na Ukrayini / A.Bandurivs`ky`j // Shlyax osvity`. #2. – 1926. – S. 113-120.
2. Vojnarovs`ky`j A. Osobly`vosti stanu osvity` nacional`ny`x grup Podillya v 20-x rr. XX st. / A. Vojnarovs`ky`j // Materialy` XXIII Vseukrayins`koyi naukovoyi istory`ko-krayeznavchoyi konferenciyi «Osvita na Podilli: my`nule ta s`ogodennya (Do 100-richchya zasnuvannya Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo). – Vinny`cya, 2011. – 416 s. – S. 161-162.
3. Komarnicz`ky`j O. Organizaciya pedagogichnoyi prakty`ky` studentiv pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv Pravoberezhnoyi Ukrayiny` (1920-1930-ti rr.) / O. Komarnicz`ky`j // Problemy` dy`dakty`ky` istoriyi : zbirny`k naukovy`x pracz`. – Vy`pusk 6, 2015. – S. 149-168.
4. Kononenko V. Nacional`na osvita yevrejs`ky`x gromad Podillya / V.Kononenko // Materialy` XXIII Vseukrayins`koyi naukovoyi istory`ko-krayeznavchoyi konferenciyi «Osvita na Podilli: my`nule ta s`ogodennya (Do 100-richchya zasnuvannya Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo). – Vinny`cya, 2011. – 416 s. – S. 177-181.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 371.311

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

А.О. Давідчук

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності поняття «самовизначення» учнів старшого шкільного віку у філософському, педагогічному, соціальному та психологічному аспектах. Розглянуто роль та розкрито значущість ціннісних орієнтацій у процесі формування готовності до самовизначення. Представлено типологію самовизначення, компоненти та ознаки ціннісного самовизначення особистості старшокласника. Виокремлено ключові типи самовизначення у структурі особистості раннього юнацького віку.

***Ключові слова**: самовизначення, процес самовизначення, ціннісні орієнтації, ціннісне самовизначення особистості, типологія самовизначення, компоненти самовизначення.*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ГОТОВНОСТИ К ЦЕННОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

А.О. Давидчук

В статье осуществлен теоретический анализ сущности понятия «самоопределение» учащихся старшего школьного возраста в философском, педагогическом, социальном и психологическом аспектах. Рассмотрена роль и раскрыта значимость ценностных ориентаций в процессе формирования готовности к самоопределению. Представлены типология самоопределения, компоненты и признаки ценностного самоопределения личности старшеклассника. Выделены ключевые типы самоопределения в структуре личности раннего юношеского возраста.

***Ключевые слова**: самоопределение, процесс самоопределения, ценностные ориентации, ценностное самоопределение личности, типология самоопределения, компоненты самоопределения.*

ESSENCE OF THE CONCEPT OF READINESS FOR VALUABLE SELF-DETERMINATION

A. Davidchuk

In the article, we did a theoretical analysis of the essence of the concept of "self-determination" of high school students in the philosophical, pedagogical, social and psychological aspects. The importance of value orientations in the process of formation of willingness for self-determination was reviewed and discovered. Typology, components and features of valuable self-determination of high school students were presented. Key types of self-determination in the structure of early adolescence age were distinguished. Moreover, it was determined that the concept of self-determination largely considered as the ability to selfbuild our own lives. The multidimensional term was discovered, as in teaching practice until recent time there was only one-sided vision of the essence of the definition. It was also found out that self-determination is made in accordance to the values and in the conscious of volitional acts, and it has certain patterns and characteristics. The essence of valuable self-determination and its place in the structure of individuality of the high school age in the socio-educational environment of the secondary school was opened.

***Key words**: self-determination, the process of self-determination, value orientations, valuable self-determination of personality, typology of self-determination, components of self-determination.*

Термін «самовизначення» використовується в різних галузях науки як одна з характеристик процесу становлення особистості, її орієнтації у світі цінностей, формування життєвих перспектив, планів, визначення професійної спрямованості. Водночас за своєю природою самовизначення є філософською категорією. Філософія як наука про людину і дійсність, що її оточує, від моменту своєї появи була одним зі способів духовного самовизначення особистості, окреслюючи її місце у світі. З погляду філософського знання, процес самовизначення особистості відбувається шляхом дистанціювання людини від іншої дійсності. Варто зауважити, що зміст поняття «самовизначення» обумовлений як об'єктивно, так і суб'єктивно, оскільки особистісним рішенням людини є здійснення вибору власного життєвого шляху, місця в суспільстві та у світі загалом.

На думку представників педагогічної антропології (М. Бахтіна, І. Беха, В. Вернадського, В. Зеньковського, В. Зінченка, І. Зязюна, Е. Ісаєва, А. Макаренка, С. Максименка, О. Савченка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, С. Русової, К. Ушинського, М. Холодної, М. Шеллера, О. Ярошенка та ін.), для людини притаманним є відчуття життя, максимальна цільова спрямованість. Будь-яка спрямованість у розвитку індивіда має на меті сходження від одного стану до іншого, що

© А.О. Давідчук

розглядаються як сходинки для саморозвитку і усвідомлення людиною її місця та призначення в житті. Факт замислення людини над цим свідчить про вираження внутрішніх потреб до самоствердження. Все це пов'язано із рефлексією чи спробою рефлексії щодо власного життя. Таким чином самовизначення обумовлене не лише об'єктивно, але й суб'єктивно особистим рішенням людини.

Аналіз літературних джерел [5; 9; 10; 11; 12] свідчить, що термін «самовизначення» використовується для характеристики цілеспрямованої діяльності людини, яка рухається в напрямку досягнення поставлених цілей. Власне, сама ціль у момент її формування перетворюється на можливість досягнення чи реалізації чого-небудь, водночас виступаючи відображенням динамічного стану життя і спрямованості діяльності людини. Оскільки особистість упродовж свого життя постійно перебуває у стані пошуку (досягнення одних цілей, формування інших, знаходження шляхів, способів та засобів їх досягнення), то все життя людини можна розглядати як самовизначення. У психолого-педагогічній літературі поняття «самовизначення» трактується по-різному. Виокремлюють різні типи самовизначення особистості: соціальне, життєве, професійне, моральне, сімейне. Разом з тим, щодо сутності одного і того ж терміну у науковців можуть бути різні погляди. Для уточнення понять «професійне самовизначення», «життєве самовизначення», «особистісне самовизначення» доцільно розглянути різні типи та рівні самовизначення. Для класифікування типу самовизначення дослідники використовують такі показники, як рівень свободи вибору, діапазон дій людини у межах виконуваної діяльності.

Метою статті є з'ясування сутності поняття «самовизначення» у психолого-педагогічній літературі.

Етимологія слова «самовизначення» та його семантичне поле дають нам можливість прослідкувати походження слова, виявити його природу та функціональне навантаження. Слово «самовизначення» походить від слова «визначити», первинне значення якого – «з'ясувати», «встановити», «розкрити». У цих значеннях воно вказує на дії суб'єкта, на процес взаємодії суб'єкта та об'єкта. З часом розуміння дії розширювалося, що сприяло перенесенню значення на соціальну реальність. Тепер це слово означає: самому з'ясувати, встановити, визначити характеристики, що стосуються матеріалізованого чи нематеріалізованого об'єкта, або самопізнання, самооцінку, самокорекцію.

Поняття самовизначення часто розглядають у зв'язку з процесом з'ясування людиною свого місця, призначення, ставлення до світу, суспільства (С. Вершловський, М. Дуранов, І. Лернер, С. Матушкін, А. Тряпіцина, І. Унт та ін.). Достатньо чітке визначення поняття та можливість здійснити повний аналіз самого явища забезпечить розмежування трьох існуючих підходів до трактування терміну самовизначення – соціологічного, психологічного та педагогічного.

З позиції соціологічного підходу, явище самовизначення стосується кожного окремого покоління в цілому та характеризує його входження в соціальні структури життя. Соціологами самовизначення також трактується як результат входження особистості в певну соціальну структуру та фіксація цього результату. На відміну від соціології, в педагогіці та психології першочергове значення надається самому процесу самовизначення, а також тим особистісним механізмам, факторам, які обумовлюють входження індивіда в соціум.

Психологи О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук вважають, що самовизначення є однією з найважливіших потреб особистості, що виражається в пошуку сенсу життя. Особливо гостро ця потреба простежується в юності, коли людина вперше постає перед свідомим вибором професійного життєвого шляху [13, с.32]. Велика когорта науковців у своїх працях розглядала питання, пов'язані зі становленням та розвитком особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Бех, К. Платонов та ін.), де узагальнено та структуровано презентовано якості особистості як єдине цілісне явище.

Самовизначення особистості вивчається з різних позицій: як здатність людини будувати життя відповідно до своєї індивідуальності [6, с.46], як спосіб взаємодії особистості та суспільства [3, с.131; 7, с.54], як готовність до раціональної організації часу [14, с.43], як здатність до саморегуляції [12, с.128] тощо. Найбільш загальним щодо існуючих поглядів є розуміння самовизначення як здатності до самостійної побудови власного життя [14, с.216].

Основне завдання сучасної освіти (навчання та виховання) полягає у забезпеченні особистості умов для пізнання себе, власного «Я», своїх можливостей для самовизначення. Так, пізнання себе постає одним із ключових елементів структури самовизначення. Сутність процесу самовизначення полягає в актах прояву та утвердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина постає перед необхідністю альтернативного вибору і повинна приймати рішення екзистенційного чи прагматичного характеру [7, с.15].

До останнього часу в педагогічній практиці існувало досить однобічне бачення сутності самовизначення. Виокремлювалась тільки сфера професійного самовизначення (Л. Божович, Є. Клімов, Б. Ананьєв, І. Кон, М. Пряжніков, В. Сидоренко, Б. Федоришин, О. Мельник, Г. Костюк, В. Синявський та ін.). У моральному вихованні воно мало досить формальний та декларативно-демонстраційний характер. Основною умовою самовизначення є формування здатності особистості самостійно виробляти моральні принципи та послуговуватись ними в діяльності та поведінці. Виходячи з цього, центральним завданням соціально-

виховного середовища загальноосвітнього закладу, де створюються педагогічні умови навчання дітей навичок самостійного прийняття рішень, є сприяння виробленню в особистості моральних критеріїв життя.

Методологічні принципи ціннісного підходу до розуміння проблеми самовизначення розглянуті З. Карпенко, яка розглядала проблему самовизначення в контексті проблеми детермінації, у зв'язку з висунутим принципом: дія зовнішніх причин через зіткнення з внутрішніми умовами. В цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації. Таким чином, у понятті самовизначення чітко простежуємо активну природу «внутрішніх умов», через які переломлюються зовнішні впливи. Виходячи з цього, сенс принципу детермінізму полягає у підкресленні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі [6, с.197].

О. Киричук вважає самодетермінацію, власну активність, свідомий потяг зайняти певну позицію в соціумі центральним елементом структури самовизначення [7, с.15].

Сучасні дослідження провідних педагогів України та зарубіжжя порушують проблему формування ціннісних орієнтацій особистості. У цьому контексті розкрито педагогічну сутність та роль ціннісних орієнтацій як основи самовизначення особистістю життєвого шляху (Т. Бутківська, С. Максименко, Ю. Стежко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Яницький та ін.). Ціннісні орієнтації характеризують систему прагнень особистості, специфіку цих прагнень, водночас це найвищий рівень уявлень про ідеали, сенс життя та діяльності, що лежать в основі активності людини і є джерелом її самоактивності. Завуальоване розуміння ціннісних орієнтацій у радянській науці було обмежене визначенням рівня моральності особистості та позбавлене двох найважливіших якостей – внутрішньо обумовленої самоцінності та змінності в часі [3, с.130].

Проблема динаміки ціннісних орієнтацій особистості є важливою для психолого-педагогічного пояснення механізмів особистісного розвитку, для розуміння процесів конструктивного подолання кризових періодів у житті індивіда, впливу процесу самовизначення на перспективи життя. Ці питання досліджували у своїх працях І. Бех, В. Журавльов, Г. Костюк, В. Лебєдєва, А. Маслоу, О. Мудрик, Х. Мюррей, К. Роджерс, Н. Смелзер, Р. Штайнер, Є. Шумилін та ін.

Етапи самовизначення, які виокремлює І. Нікітіна, фактично є загальноприйнятими в психології етапами вікової періодизації, за основу визначення яких взято провідну діяльність кожного періоду. Що стосується факторів та умов самовизначення, то тут часто відбувається заміна психологічного змісту і психологічних критеріїв соціологічними. Це підтверджується трактуванням сутності соціального самовизначення, пов'язаного з прагненням посісти певне місце в соціальній структурі суспільства, входженням у той чи інший клас чи соціальну групу, що є цілком типовим для соціологічного підходу [10, с.262].

Педагогічний аспект феномену самовизначення особистості з позицій спілкування розглядали Т. Бутківська та О. Киричук. На їхню думку, колектив школярів перебуває під впливом соціальних цінностей, оскільки є відкритою системою. Крім того, як зауважують науковці, цей вплив зростає разом із дорослішанням школярів, соціальний простір життєдіяльності яких постійно розширюється [3, с.134; 7, с.94].

На нашу думку, варто підкреслити два моменти, які мають неабияке значення в юнацькому віці: перший – самовизначення здійснюється відповідно до цінностей, другий – воно здійснюється в усвідомлених вольових актах. Віковий аспект проблеми самовизначення був повною мірою розглянутий у працях В. Білоусової, Л. Божович, Л. Виготського, А. Вірковського, І. Дубровіної, В. Зеньковського, І. Кона, А. Петровського, Д. Фельдштейна, Л. Фрідмана та ін. Зокрема, Л. Божович, з позицій якої вибір подальшого життєвого шляху, ціннісне самовизначення є афективним центром життєвої ситуації. Водночас, автор не дає єдиного визначення, підкреслюючи значущість самовизначення як «вибору життєвого шляху», «пошуку цілей та сенсів свого існування», «потреби знайти своє місце в загальному потоці життя». В останніх своїх працях Л. Божович характеризує ціннісне самовизначення як результат тривалого процесу, як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього [2, с.48].

Спираючись на напрацювання Л. Божович, можна акцентувати увагу на основних тезах психологічної природи самовизначення: потреба у самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу; потреба у самовизначенні розглядається як потреба у формуванні певної системи поглядів; самовизначення нерозривно пов'язане зі спрямованістю у майбутнє; самовизначення полягає у виборі професії, але не обмежується тільки цим [2, с.51, 53].

Розвиток концептуальних ідей про роль знань, формування ціннісних орієнтацій у професійному та особистісному самовизначенні презентовано у дослідженнях Л. Андріянової, Т. Ахаян, І. Беха, Н. Гейжан, С. Ехова, В. Журавльова, А. Козлова, Г. Костюка, О. Мудрика, Є. Шумиліна та ін.

У своїх дослідженнях Т. Ахаян пропонує концептуальний підхід до вивчення ролі знань у процесі ціннісного самовизначення школярів. Розробка цієї концепції підводить до принципового важливого

висновку про те, що за всієї несхожості та оригінальності підходів до способів організації різних видів діяльності, є головна умова – ця діяльність повинна бути цінною та значущою для її суб'єктів. Виходячи з цього, предметом роботи для вихователя є збагачення мотивів діяльності старшокласників [1, с.83].

І. Холковська зазначає суттєві для вивчення характеру ціннісного самовизначення школярів закономірності: діяльність повинна стати особистісно значущою, тоді вона виховує, забезпечує засвоєння цінностей; для того, щоб діяльність стала значущою, в неї повинно бути закладене ціннісне ставлення до особистості, характеру її діяльності [15, с. 122]. Лише за таких умов відбувається самовизначення особистості в діяльності.

Таким чином, сутність самовизначення може бути представлена через такі характеристики: нерозривний зв'язок з особистісними цінностями; потреба у формуванні певної смислової системи, в якій центральним є уявлення про сенс власного життя; спрямованість у майбутнє; необхідність визначення життєвих перспектив (сім'я, професія, громадянські обов'язки) [10; 264].

Важливі аспекти розуміння сутності самовизначення представлені у типології, запропонованій О. Джурою: самовизначення в конкретній трудовій функції; самовизначення на конкретному трудовому посту; самовизначення у спеціальності; самовизначення у професії (група споріднених спеціальностей); життєве самовизначення; особистісне самовизначення (як вищий рівень життєвого самовизначення); самовизначення в культурі (як вищий рівень особистісного самовизначення) [5, с. 32].

Серед вище зазначених типів самовизначення вважаємо доцільним зупинитись на особистісному та професійному. Особистісне самовизначення є більш широким поняттям, але це не дає підстав стверджувати, що професійне самовизначення цілком включене в особистісне. Професійне самовизначення у порівнянні з особистісним найчастіше передбачає більш конкретизовану діяльність, визначену певним предметом, умовами, засобами, а також специфікою міжособистісних стосунків й відповідальності за цю роботу. Ціннісне самовизначення є органічним елементом у кожному з вище перерахованих типів самовизначення.

На думку І. Нікітіної, питання самовизначення займає особливе місце в системі життєдіяльності людини, оскільки саме цей процес сприяє переходу людини від стихійного (хаотичного) способу життя до такого, який вона сама буде визначати. Тому сутність самовизначення, за переконаннями науковця, полягає у виборі умов спрямованості життя, в обранні саме тієї освіти, професії, які максимально відповідали б потребам та уявленням особистості, її бажанням, вмінням, нахилам щодо побудови відповідної стратегії життя. І. Нікітіна пропонує три основні ознаки визначення життєвої стратегії: обрання основного напряму, способу життя, визначення головних цілей, етапів їх досягнення; вирішення життєвих протиріч, досягнення життєвих цілей, реалізація планів; стратегія життя, що полягає у творчості, вибудовуванні ціннісної системи власного життя [9, с.12].

У зарубіжній педагогіці проблематика ціннісного самовизначення посідає центральне місце в концепції осмислення цінностей (values clarification) – одному з найбільш поширених підходів до морального виховання, що акцентує увагу на розвитку в молоді критичного мислення, здатності до раціонального індивідуального вибору та відстоювання власних переконань (Г. Кіршенбаум, Л. Расс, С. Саймон, М. Хармін) [4]. У контексті цього підходу виокремлені критерії ціннісного самовизначення: 1) вільний вибір; 2) вибір серед альтернатив; 3) вибір після ретельного обдумування наслідків інших альтернатив; 4) публічне визнання та захист власних цінностей; 5) поведінка у відповідності з обраними цінностями [4, с. 88].

На основі ознайомлення з різними поглядами щодо поняття самовизначення [3; 6; 9; 11; 12] ми можемо виокремити кілька найбільш загальних ознак, що визначають сутність ціннісного самовизначення особистості: усвідомлення цінностей або формування ціннісних орієнтацій; індивідуальний вибір цілей та способів діяльності; вибір професії; усвідомлення та співвіднесення індивідуальних потреб, здібностей з реальною ситуацією та суспільними вимогами; діяльність у відповідності з ціннісною системою орієнтацій.

Досліджуючи умови самовизначення старшокласників, І. Нікітіна вважає, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій загалом полягає у тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом особистісного усвідомлення і прийняття, засвоєння та реалізації як особливих потреб освіти. Виходячи з цього, ціннісні орієнтації в цьому випадку стають регуляторами дійсної та майбутньої поведінки, виступаючи орієнтирами для життєвого, професійного та особистісно-ціннісного самовизначення школярів.

Розглядаючи проблему формування готовності старшокласників до самовизначення у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи, вважаємо, що це явище у сукупності своїх складових може бути представлене як готовність до прийняття самостійних рішень на основі усвідомленого вибору, вираженого у побудові індивідуального освітнього маршруту. З цієї позиції самовизначення розглядаємо як процес, що визначається системою ціннісних орієнтацій, на основі якої індивід здійснює вибір, усвідомлюючи та співвідносячи свої потреби, можливості і здатності з суспільними вимогами. Ціннісне

самовизначення особистості стає основним новоутворенням старшого шкільного віку, коли головними у мотиваційній сфері стають плани, наміри, усвідомлені вибори, які стосуються майбутнього.

Література

1.Ахаян Т. К. Мировозрение и гражданская активность школьников / Т. К. Ахаян // Педагогика школы. – 1997. – С. 74–92.
2.Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович. // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 45–53.
3.Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 130–137.
4.Галузяк В. М. Моральне виховання в педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л. І. Довгань. – Вінниця: ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2009. – 267 с.
5.Джура О. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості / О. Д. Джура. // Вища освіта України. Теоретичний і науково-методичний часопис. – 2003. – №4. – С. 31–34.
6.Карпенко З. С. Аксіологія особистості / З. С. Карпенко. – Київ: «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – 216 с.
7.Киричук О. В. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи: Навч.метод. посібник для вчителів, студ.пед.навч.закладів / О. В. Киричук, О. М. Коберник. – Київ, 1998. – 106 с.
8.Киричук О. В. Психологія субєктивної активності особистості / О. В. Киричук. – Київ: АПН України, Інститут психології, 1993. – 227 с.
9.Нікітіна І. В. Динаміка процесу самовизначення особистості в індивідуально-психологічному просторі людини / І. В. Нікітіна. // Вісник КУ ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1998. – №6. – С. 28–30.
10.Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення особистості в період повноліття: логіка здійснення / І. В. Нікітіна. // Вісник Харківського університету. – 1999. – №432. – С. 261–271.
11.Пасічняк Р. Ф. Психологічне забезпечення процесу особистісного самовизначення старшокласників / Р. Ф. Пасічняк. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2000. – №4. – С. 60–67.
12.Потапчук Л. В. Особистісне самовизначення старшокласників / Л. В. Потапчук. // Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2000. – №1. – С. 126–130.
13.Скрипченко О. В. Загальна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, О. В. Огороднійчук. – Київ: Просвіта, 2001. – 416 с.
14.Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – Київ: Либідь, 2003. – 376 с.
15.Холковська І. Л. Методика виховної роботи: Курс лекцій / І.Л.Холковська.– Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. – 200 с.

References

1.Akhaian T. K. Myrovozrenye y hrazhdanskaia aktyvnost shkolnykov / T. K. Akhaian // Pedahohyka shkolы. – 1997. – S. 74–92.
2.Bozhovych L. Y. Psykholohycheskye zakonomernosty formyrovanyia lychnosty v ontoheneze / L. Y. Bozhovych. // Voprosы psykholohyy. – 1976. – #6. – S. 45–53.
3.Butkivska T. V. Tsinnisnyi vymir sotsializatsii uchniv / T. V. Butkivska. // Pedahohika i psykholohiia. – 1997. – #1. – S. 130–137.
4.Haluziak V. M. Moralne vykhovannia v pedahohitsi SShA: teoriia i praktyka / V. M. Haluziak, L. I. Dovhan. – Vinnytsia: VDPU imeni M. Kotsiubynskoho, 2009. – 267 s.
5.Dzhura O. D. Teoretyko-metodolohichni problemy doslidzhennia protsesu profesiinoho samovyznachennia osobystosti / O. D. Dzhura. // Vyshcha osvita Ukrainy. Teoretychnyi i naukovo-metodychnyi chasopys. – 2003. – #4. – S. 31–34.
6.Karpenko Z. S. Aksiolohiia osobystosti / Z. S. Karpenko. – Kyiv: «Mizhnarodna finansova ahentsiia», 1998. – 216 s.
7.Kyrychuk O. V. Psykholoho-pedahohichna diahnostyka rozvytku uchniv ta kolektyvu shkoly: Navch.metod. posibnyk dlia vchyteliv, stud.ped.navch.zakladiv / O. V. Kyrychuk, O. M. Kobernyk. – Kyiv, 1998. – 106 s.
8.Kyrychuk O. V. Psykholohiia subiektyvnoi aktyvnosti osobystosti / O. V. Kyrychuk. – Kyiv: APN Ukrainy, Instytut psykholohii, 1993. – 227 s.
9.Nikitina I. V. Dynamika protsesu samovyznachennia osobystosti v indyvidualno-psykholohichnomu prostori liudyny / I. V. Nikitina. // Visnyk KU im. T. Shevchenka. Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedahohika. – 1998. – #6. – S. 28–30.
10.Nikitina I. V. Subiektne samovyznachennia osobystosti v period povnolittia: lohika zdiisnennia / I. V. Nikitina. // Visnyk Kharkivskoho universytetu. – 1999. – #432. – S. 261–271.
11.Pasichniak R. F. Psykholohichne zabezpechennia protsesu osobystisnoho samovyznachennia starshoklasnykiv / R. F. Pasichniak. // Zbirnyk naukovykh prats: filosofiia, sotsiolohiia, psykholohiia. – 2000. – #4. – S. 60–67.
12.Potapchuk L. V. Osobystisne samovyznachennia starshoklasnykiv / L. V. Potapchuk. // Zbirnyk naukovykh prats NPU im. M. P. Drahomanova. – 2000. – #1. – S. 126–130.
13.Skrypchenko O. V. Zahalna psykholohiia / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, O. V. Ohorodniichuk. – Kyiv: Prosvita, 2001. – 416 s.
14.Tytarenko T. M. Zhyttievyi svit osobystosti u mezhakh i za mezhamy budennosti / T. M. Tytarenko. – Kyiv: Lybid, 2003. – 376 s.
15.Kholkovska I. L. Metodyka vykhovnoi roboty: Kurs lektsii / I.L.Kholkovska.– Vinnytsia: Nilan LTD, 2015. – 200 s.

УДК 372.853

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

І.Л. Холковська, Н.О. Віняр

Творчість як цілісна діяльність є специфічним видом людської активності. Такий підхід дозволяє виокремити ознаки творчості як особливої форми поведінки людини, для якої характерними є неадаптивність, продуктивність, нерегламентованість, нецілеспрямованість, перетворювальний характер продукту творчості. Оскільки поняття креативності не можна вважати усталеним, не має достатньо чіткої наукової інтерпретації, це обумовлює необхідність розгляду різних трактувань і дефініцій креативності в зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі з метою визначення сутності поняття, його структури. Креативність може бути охарактеризована на основі таких основних особливостей: процесуальні – швидкість, оригінальність, гнучкість, критичність мислення, чутливість до проблем, цілісність сприйняття, уява, готовність пам'яті; особистісні – незалежність, самостійність, сміливість, рішучість, упевненість в собі, спонтанність, почуття гумору, відкритість. Всі вони тісно переплітаються між собою, проте мають свою специфіку і свої одиниці виміру (кількість, швидкість, якість, порівняння, відношення).У статті запропоновані різні класифікації особистісних якостей «людини-творця».

Ключові слова: *творчість, креативність, критерії творчості, моделі креативності.*

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И.Л. Холковская, Н.О. Виняр

Творчество как целостная деятельность является специфическим видом человеческой деятельности. Такой подход позволяет выделить признаки творчества как особой формы поведения человека, для которой характерными являются неадаптивность, продуктивность, нерегламентированность, нецеленаправленность, преобразующий характер продукта творчества. Поскольку понятие креативности нельзя считать устоявшимся, существует необходимость в рассмотрении разных трактовок и дефиниций креативности в зарубежной и отечественной психологической и педагогической литературе с целью уточнения сущности понятия. Креативность может быть охарактеризована на основе таких основных особенностей: процессуальные – скорость, оригинальность, гибкость, критичность мышления, чуткость к проблемам, целостность восприятия, воображение, готовность памяти; личностные – независимость, самостоятельность, смелость, решительность, уверенность в себе, спонтанность, чувство юмора, открытость. Все они тесно переплетаются между собой, в тоже время имея свою специфику и свои единицы измерения (количество, скорость, качество, сравнение, отношение). В статье представлены разные классификации личностных качеств «человека-творца».

Ключевые слова: *творчество, креативность, критерии творчества, модели креативности.*

CREATIVITY AS OBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

I. Holkovska, N. Vinyar

Work as integral activity is the specific type of human activity. Such approach allows to distinguish the signs of work as the special form of behavior of man, for that characteristic are an unadaptivity, productivity, unregulated, unpurposefulness, transforming character of product of work. As a concept of creativity can not be considered withstand, there is a necessity for consideration of different interpretations and definitions of creativity in foreign and home psychological and pedagogical literature with the purpose of clarification of essence of concept. Creativity can be described on the basis of such basic features: judicial is speed, originality, flexibility, thinking criticism, sensitiveness to the problems, integrity of perception, imagination, readiness of memory; personality is independence, independence, boldness, decision, confidence in itself, spontaneity, sense of humour, openness. All of them closely interlace inter se, in too having a time the specific and units (amount, speed, quality, comparison, relation). Different classifications of personality internals of «man-creator» are presented in the article.

Key words*: work, creativity, criteria of work, model of creativity.*

З давніх часів учені намагалися розгадати загадку походження творчих здібностей людини. Першими об'єктами вивчення були видатні люди науки і мистецтва. Тому особливості творчої особистості спочатку були представлені не стільки у наукових працях психологів, скільки в творах літераторів, дослідженнях істориків, мистецтвознавців, які, так чи інакше, торкалися проблем творчої особистості, оскільки немає творіння без творця. Дослідники аналізували рукописи, листи, висловлювання, творчий доробок митців. Спочатку здатність до творчості у суспільстві вважалася винятковим і унікальним феноменом, долею обраних натур. Така позиція була рівносильна визнанню, що для творчих особистостей необхідні якісь особливі закони і правила життя. Але розвиток психологічної науки, зокрема різних теорій, концепцій,

© І.Л. Холковська, Н.О. Віняр

підходів до розуміння природи творчості, дозволив ученим зробити оптимістичний висновок щодо творчого потенціалу, який є притаманним кожній людині.

Природа творчості заснована на природі людини, для якої характерною є «неперервна талановитість». Тобто творчість може виявлятися у вирішенні повсякденних завдань, у спілкуванні; її можна спостерігати в звичайному життєвому розумовому процесі; вона представлена великими і яскравими талантами і їх здобутками, а також достатньо скромними і малопомітними результатами. Проте сутність творчого процесу залишається однаковою для всіх. Різниця лише в конкретному матеріалі творчості, мірі вираженості, масштабах досягнень, їх значущості для суспільства.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновків про відсутність єдиної теорії творчості, єдиного розуміння сутності творчості і однозначно інтерпретованих понять у цій галузі (А.Асмолов, Г. Батищев, М.Бернштейн, В.Біблер, Д.Богоявленська, Я.Пономарьов, Ф.Беррон, М.Воллах, Н.Коган, Е.Торренс та ін). Аналіз творчості на операціональному рівні пов'язаний з розробкою евристик і дослідженням творчості як процесу вирішення завдань, з конструюванням прийомів стимуляції творчої діяльності. Аналіз творчості на рівні цілісної діяльності спонукає звернутися до мотиваційного аспекту творчості і розглядати її як специфічний вид людської активності. Такий підхід дозволяє виокремити ознаки творчості як особливої форми поведінки людини, а саме, неадаптивність, продуктивність, нерегламентованість, нецілеспрямованість, перетворювальний характер продукту творчості.

Дослідженню проблем творчості, креативності присвячені праці Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, Є. Ільїна, В. Кременя, С. Медніка, В. Моляко, О. Музики, Е. Нецка, Я. Пономарьова, В. Роменця, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, Р. Стернберга, Ю. Трофімова, Р. Шмідта, В. Юркевич та ін.

Творчість здебільшого розуміється як специфічний вид неадаптивної продуктивної активності, результатом якої є створення нового за рахунок перетворення минулого досвіду суб'єкта. Домінування адаптивної активності співвідноситься з інтелектуальним потенціалом особистості, домінування неадаптивної продуктивної активності – з креативністю. Таким чином, щоб підкреслити таку динамічну особистісну характеристику, як здатність до творчості, ми звертаємося до поняття креативності.

Термін «креативність» (від англійського «to creat» – творчий потяг, творення) з'явився в 60-х роках в англо-американській психології для позначення здатності індивіда створювати нові поняття, формувати нові навички; здатності до усвідомлення свого досвіду, породження нового, раніше не існуючого. Однак саме поняття креативності не можна вважати усталеним, оскільки не має достатньо чіткої наукової інтерпретації. Це призводить до необхідності розгляду різних трактувань і дефініцій креативності в зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

Так, Маккелар визначає креативність як світосприйняття, здійснене новим способом [3]; М.Вертгеймер – як процес руйнування одного гештальту на користь кращого [2]. Погляди багатьох авторів на креативність можуть бути узагальнені у такому вигляді: це – трансляція (переведення) знань та ідей у нову форму, яка є відповіддю на поставлену проблему і слугує водночас підставою для формулювання нового завдання [3].

К.Роджерс, розглядаючи поняття креативності, акцентує увагу на виникненні нових відносин, привнесенні в життя чогось нового від індивіда шляхом введення елементу «Я» [11].

Ф.Баррон розуміє під креативністю здатність привносити щось нове в існуючий досвід [256]; Л. Кюбі – здатність знаходити нові зв'язки; М. Воллах і Н. Коган – здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки проблеми [11].

Таким чином, одні визначення орієнтують на створення нової цілісності, інші – на «кінцевий продукт» або «інновації», на продукування чогось нового, оригінального (К.Тейлор, Р.Сімпсон та ін.).Однак до самої новизни різні автори підходять по-різному. Так, за Л.Терстоуном, байдуже, чи визнає ідею новою суспільство; важливо, щоб вона була новою для самого творця; М.Стайн, навпаки, вважає, що новизна повинна визнаватися сучасниками [14, с.9].

В інших визначеннях підкреслюється не тільки результат творчого мислення, скільки сам творчий процес створення нового (Р.Арнгейм, А. Ротенберг, Р.Уоллес). Найбільш яскраво така позиція виражається в працях Р.Арнгейма, який стверджує, що про творчість не можна судити за тим об'єктом, що є її продуктом. Науковець вважає, що креативність є повним розгортанням знань, дій і бажань [3].

Креативність як форму мислення, що перевершує звичайне логічне мислення, розглядав американський психолог Е. Торренс, який займався дослідженням творчих здібностей дітей. Для нього креативність – інсайт («ага – реакція»), вищий розумовий акт, у результаті якого виникають нові асоціації, ідеї, думки, факти. Він розглядав творче мислення як процес відчуття труднощів, проблем, пов'язаних з браком знань; висунення, перевірки і оцінки гіпотез; їх повторного огляду і повідомлення результату. Е. Торренс запропонував одновимірну модель креативності, яка має три параметри: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність. За даним підходом, критерієм творчості є не якість результату, а характеристики і процеси, що активізують творче мислення [11].

Більшість науковців, характеризуючи креативність, робить акцент на психічних особливостях, властивостях особистості, що виявляються в продуктивній діяльності. На думку Дж. Гілфорда, креативність – це сукупність здібностей та інших рис людини, які сприяють успішному творчому мисленню. Дослідник пропонує систему самостійних гіпотетичних факторів (здібностей), серед яких: швидкість думки (кількість ідей), гнучкість (здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (ідеї, відмінні від загальноприйнятих), допитливість, уява, здатність до генерування ідей тощо. Дж. Гілфорд об'єднав ці чинники під назвою «дивергентне мислення» – процес, що відбувається за декількома напрямами і передбачає варіювання шляхів вирішення проблеми, менш обмежене заданими параметрами. Такий спосіб мислення може приводити до несподіваних результатів і висновків (на відміну від «конвергентного мислення», що має один напрям пошуку, який орієнтує на відоме або єдино правильне, обумовлене даними фактами, рішення проблеми). Воно включає в себе чотири основні властивості: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість. Саме дивергентне мислення слугує засобом породження нових ідей, безлічі рішень і самовираження на основі однозначних даних, спрямованих на пошуки логічних можливостей (на відміну від конвергентного, спрямованого на пошуки логічної необхідності) [4]. Однак творче мислення не має зводитися тільки до дивергентного мислення; воно також включає й інші здібності (наприклад, чутливість до проблем та ін.).

А.Тейлор, також як і Дж.Гілфорд, розглядав креативність не як єдиний фактор, а як сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена різним ступенем. Науковцями було визначено 52 такі критерії [12, с.24].

Отже, проаналізувавши різні підходи і погляди на поняття креативності, що існували в зарубіжній психологічній науці, можна орієнтовно виокремити такі типи визначень. Варто зазначити, що ця класифікація не виключає можливості присутності загальних елементів у визначеннях кожної з груп:

1) визначення, в яких підкреслюється створення нової цілісності. Головну роль відіграють поняття «гештальт» та «втілення», їх рекомбінація і реінтеграція;

2) визначення, що спираються на новизну і оригінальність як критерії творчості. Продукування чогось нового – будь то ідея, об'єкт або відносини, входить майже в усі визначення;

3) визначення з позиції інтелекту, пов'язані з поняттям «процес», «дивергентне» або «проблемне» мислення. Причому, акцент робиться більше на хід розумового процесу, ніж на його результат;

4) трактування з позиції особистих якостей людини, засновані на припущенні, що кожен індивід володіє якимись гіпотетичними властивостями, що забезпечують творчі досягнення.

У вітчизняній психології «креативність» трактується як «творчість»; «творчі можливості людини, деяка властивість (стійка особливість) людського індивідуума, яка обумовлює здатність проявляти соціально значущу творчу активність» [13]. Часто термін «творчі здібності» використовують як синонім «креативності». Так, Н. Лейтес визначав творчі здібності не як прояв високого рівня інтелекту, а як особливий склад розуму, особливий аспект розвитку розумових здібностей і всієї особистості в цілому. Це вищий прояв активності людини, здатність створити щось нове, оригінальне в різних сферах людської діяльності. Схильність до творчості, як зазначає Н. Лейтес, є відмінною рисою дитячого мислення [10, с.78].

Я. Пономарьов і А. Брушлинський виходили з того, що творчість завжди є механізмом розвитку, а мислення, хоч і в мінімальному ступені, – процес творчий, продуктивний. Тому творчий розумовий процес – це необхідна умова прояву психічних новоутворень, отже, і умова розвитку взагалі. Таким чином відбувається ідентифікація творчості з розвитком. Я. Пономарьов запропонував найбільш цілісну концепцію творчості. Креативність він трактує як інтелектуальну активність і чутливість до побічних продуктів своєї діяльності. Тобто якщо творча людина бачить побічні результати, які є відображенням творінням нового, то нетворча – тільки результати досягнення мети, без акцентування уваги на їх новизні. Дослідник також визначає низку перцептивних, інтелектуальних і характерологічних особливостей людей, що володіють творчими можливостями [8].

Згідно із запропонованою О. Матюшкіним концепцією творчої обдарованості, креативність – це універсальний механізм розвитку, що визначає його темпи і напрямок, який формується шляхом опрацювання змісту проблемних ситуацій. Він наполягає на тому, що є лише один вид обдарованості – творча: якщо немає творчості, безглуздо говорити про обдарованість. О. Матюшкін виявив структуру обдарованості як загальної психологічної передумови становлення творчого потенціалу особистості: домінування пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність, спрямована на постановку проблем і виявлення нового; швидкий темп психічного розвитку на різних вікових етапах; висока сензитивність до нової інформації; великий потенціал мимовільних когнітивних процесів; можливість досягнення оригінальних рішень; здатність до прогнозування; здатність до створення ідеальних еталонів у різних сферах життєдіяльності, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки; домінування

емоцій, їх зв'язок з когнітивними процесами. Автор стверджує, що всі спеціальні здібності розвиваються на цій загальній основі, піднімаючись на рівень творчості в науці, техніці і мистецтві [7].

Таке уявлення про структуру творчої обдарованості випливає з суті мислення як процесу вирішення проблемних ситуацій. Однак, на наш погляд, виокремлені О. Матюшкіним компоненти творчої обдарованості – швидкий темп психічного розвитку, великий потенціал мимовільних когнітивних процесів, здатність до створення еталонів у різних сферах життєдіяльності – не дають можливості уявити творчий процес більш цілісно і структурно. Вони багато в чому дублюють змістові характеристики поняття «інтелектуальний розвиток». Крім того, емоції, що забарвлюють процес переживання в момент створення нового продукту, на початковому етапі можуть бути одним із мотивів творчої діяльності і входити в структуру мотивації творчості.

У Д.Богоявленської поняття креативності як такого немає. Вчена вводить поняття креативної активності особистості як вищого рівня інтелектуальної активності, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої ситуації, в постановці власних цілей і завдань. Ця концепція вважається однією з найперспективніших на сьогоднішний день [1].

Зовсім інший підхід до проблеми творчих здібностей у В. Дружиніна. Він розглядає здібності як деякі властивості психіки в цілому і визначає три найбільш загальних здатності, взявши за основу три форми оперування досвідом (набуття, застосування, перетворення): 1) здатність до навчання – здатність до набуття знань; 2) інтелект – здатність до застосування досвіду; 3) креативність – здатність до перетворенню досвіду. Ці способи оперування досвідом можна виокремити в будь-якому конкретному виді діяльності [5].

Як бачимо, запропоновані вченими підходи до розуміння сутності явища креативності різняться, але заслуговують на увагу. Проте, в більшості вітчизняних досліджень терміном креативність позначається сукупність розумових і особистісних особливостей індивіда, що сприяють створенню чогось нового в будь-якій сфері людської діяльності, творчому перетворенню дійсності, генеруванню великої кількості оригінальних ідей, постановці проблем і нешаблонному їх вирішенню.

У контексті нашого дослідження вважаємо коректним трактування явища креативності з погляду феномена здібностей. У даному випадку ми спираємося на підходи Б.Теплова і В.Дружиніна. Так, Б.Теплов, визначаючи здібності, виходить з трьох ознак: 1) це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох видів діяльності; 3) не зводяться до наявних знань, умінь і навичок, вже вироблених людиною. На його думку, здібності існують тільки в розвитку, в процесі тієї чи іншої практичної і теоретичної діяльності. Таким чином, учений розглядає здібності з позиції особистості і з позиції діяльності. При такому розумінні під «творчими здібностями» найчастіше мають на увазі здатність до певних видів діяльності, що традиційно належать до творчих (музичні, літературні, художні). Така тенденція замикає вивчення психологічних механізмів здібностей межами кожного окремого виду діяльності. Тому, взявши на озброєння першу ознаку позначеного вище поняття, ми звернулися до концепції В. Дружиніна, за якою здібності виявляються не в конкретних групах і видах діяльності, а в загальних формах зовнішньої активності людини [5].

Креативність – це синтез процесуальних і особистісних особливостей індивіда, що дозволяють виявляти продуктивну активність і творчо перетворювати дійсність. У світовій психології існує як мінімум три основні підходи до проблеми взаємозв'язків творчих здібностей і інтелекту, на доведеннях яких ми вважаємо за потрібне зупинитися, щоб докладно обґрунтувати обрані нами позиції.

Перший підхід, прийнятий нами за теоретичну платформу, визначає креативність як самостійне явище, чинник, незалежний від інтелекту (Л. Терстоун, Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс, Я. Пономарьов, Б. Теплов, В. Дружинін). Л.Терстоун одним з перших звернув увагу на відмінність цих здібностей, вказавши роль інтелектуальних чинників (темперамент, чутливість до проблем та ін.) у творчій активності [12].

Д. Гетцельс і П. Джексон критикували тих, хто ототожнював креативність і інтелект, опублікувавши статистичні дані про відсутність кореляції між показниками творчих здібностей і коефіцієнтом інтелекту [12]. Дж. Гілфорд стверджував те ж саме. Підставою його позиції стала створена ним модель структури інтелекту: матеріал – операції – результати (SOI) [4].

Найбільш розвиненою в цьому відношенні концепцією є «теорія інтелектуального порогу» Е. Торренса: якщо IQ нижче 115-120, то інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, при IQ вище 120 творча здатність стає незалежною величиною. Це говорить про те, що для високого розвитку творчих здібностей повинен бути рівень розумового розвитку вище середнього. Після досягнення достатнього рівня інтелектуальності прямий зв'язок переривається. Але вона може з'явитися, коли інтелект дуже високий (показник більше 150). У цьому випадку створюється перешкода для нормального творчого розвитку, і зв'язок стає від'ємним. Звідси випливає, що немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю [11].

Креативність, на поглід Я. Пономарьова, психологічна властивість, що містить у собі дві якості: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, які виникають при розумовому процесі. Вчений розглядав творчий акт у контексті його включення в інтелектуальну діяльність за схемою: на початковому етапі постановки проблеми активною є свідомість, потім на етапі рішення активується несвідоме, а відбором і перевіркою правильності рішення на третьому етапі займається свідомість. Творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого чинника). Він не може бути отриманий на основі тільки логічних висновків.

Одиницею вимірювання творчого аспекту розумового акту Я. Пономарьов пропонував вважати різницю рівнів, що домінують при постановці та вирішенні завдання (задача завжди розв'язується на більш високому рівні використання психологічних механізмів, ніж той, на якому знаходяться засоби для її вирішення). Таким чином, успіх вирішення творчих завдань він бачив у здатності діяти «в умі» [8].

Іншу позицію поділяють багато експертів у сфері інтелекту (Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг). Її можна сформулювати таким чином: високий рівень розвитку розумових процесів передбачає високий рівень творчих можливостей, і навпаки. Г. Айзенк, спираючись на значні, але невисокі кореляції між IQ і тестами Дж. Гілфорда на дивергентне мислення, зробив висновок, що креативність є компонентом загальної розумової обдарованості. Прихильники даного підходу доказом правильності власних висновків вважають результати емпіричних досліджень Л. Термена і К.Кокса, які проаналізували біографії 282 західноєвропейських знаменитостей і намагалися оцінити їх IQ на основі досягнень у віці від 17 до 26 років. Оскільки при оцінці досягнень враховувалися не тільки інтелект, але й творчі показники, то зв'язок виявився достатньо високим, що ставить під сумнів правильність отриманих висновків. Однак високий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень. Нерідко доводиться зустрічати інтелектуалів, які так і не стали творцями [5].

Розглянувши два вищеназваних підходи, ми можемо засвідчити неоднозначність зв'язку між інтелектом і творчістю, що стало аргументом для прихильників іншого підходу, протилежного попереднім. Його представники заявляють, що творчих здібностей як таких немає. Креативність, за їхніми словами, це сукупність певних особистісних, емоційних і мотиваційних характеристик. У неї входять захопленість, цінності, особистісні якості і мотивація. В результаті знанням особливостей творчої особистості вчені-психологи були зобов'язані працям літераторів, істориків, мистецтвознавців, які безпосередньо стосувалися проблем, труднощів процесу творення креативної особистості. Даний підхід має відображення у великій кількості досліджень, що виявляють взаємозв'язок між творчими здібностями і особистісними характеристиками. Так, у процесі вивчення біографій, щоденників, спогадів, листів та інших документів проводиться систематизація якостей, притаманних творчим особистостям, створюється цілісний «портрет» людини творчості.

Цікавим є той факт, що завдяки збереженим у школах і університетах матеріалам про роки навчання творчо працюючих учених, визнано, що ані IQ, ані успішність, ані тести на креативність не мають настільки прогностичної сили, як біографічні дані (відомості про захоплення в дитинстві, про незалежність суджень, схильність «знаходити» особливі системи в безладді, ігнорування зовнішніх оцінок). Крім того, на підставі експериментальних даних виводяться кореляції між здатністю до проблемного бачення світу і такими рисами, як, наприклад, тривожність, адекватність самооцінки, відкритість, незалежність тощо.

Дослідники у галузі креативності виокремлюють такі, властиві творчим людям, особистісні якості: 1) незалежність мислення; 2) відкритість розуму; 3) висока толерантність до невизначених і нерозв'язаних ситуацій; 4) розвинуте естетичне почуття [2, 3, 4, 6, 8, 10].

Психолог В.Дружинін додає до цього переліку: 1) впевненість у собі; 2) адекватність оцінки себе і оточуючих; 3) висока активність; 4) орієнтація на позитив; 5) активне використання інтуїції; 6) переважання «почуттів» над «розумом» [5].

Ф. Баррон так описує особистісні особливості творчо обдарованих особистостей: більш критичні, не схильні до самообману; виражають і підкреслюють істини, що є, на перший погляд, прихованими; здатні розглядати явища з незвичного боку; незалежні в судженнях; мають складний і багатий внутрішній світ; готові до сприйняття своїх підсвідомих мотивів, фантазій; відкриті до об'єктів навколишнього світу, всьому, що «не Я»; об'єктивно вільні особистості [11].

Ж. Годфруа пише, що висококреативні люди відрізняються незалежністю суджень, що дозволяє їм досліджувати шляхи, на які через страх здатися смішними не наважуються вступити інші люди.

Творча людина з труднощами входить у життя соціальної групи, хоча вона і відкрита для оточуючих і користується певною популярністю. Така особа приймає загальноприйняті цінності тільки в тому випадку, якщо вони збігаються з її власними. У той же час вона не дотримується догматів, її уявлення про життя в суспільстві, про сенс власних учинків можуть бути досить неоднозначними. Творча людина еклектична, допитлива і постійно прагне об'єднати дані з різних галузей. Ці особистості люблять жартувати, бавитися, їх голова повна різного роду дивних ідей. Зазвичай це мрійники, хоч можуть зійти і за божевільних через

те, що втілюють у життя свої достатньо дивні ідеї, одночасно приймаючи й інтегруючи ірраціональні аспекти власної поведінки [11].

Психологи гуманістичного напряму (Г.Олпорт, В.Сатир, К. Роджерс, Е.Фромм, А.Маслоу) вважають, що в основі діяльності творчої особистості – потреба в актуалізації базових людських потенціалів, повної та вільної реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей. Для процесів актуалізації креативів характерною є гнучкість, відкритість до зовнішнього оточення і внутрішнього досвіду (почуття, думки, відчуття), автономія. У зв'язку з цим, головними характеристиками творчої особистості є: внутрішня система цінностей і критеріїв (сформована «Я – концепція»); самостійність і безпосередність; багатство і «відкритість» світу внутрішніх переживань; актуальна потреба в оновленні навколишнього світу і самовдосконаленні. Визнання креативності як універсальної характеристики людей, яка веде до різних форм самовираження, на наш погляд, є одним з найважливіших положень гуманістичної психології. Відповідно до них, дослідники акцентують увагу на суб'єктивно-особистісному боці творчості, самоцінності людини. Однак визначення представниками гуманістичного спрямування таких властивостей і якостей, притаманних творчій особистості, як емоційність, соціальна зрілість, висока адаптивність, врівноваженість, далеко не завжди допомагає розумінню сутності творчої особистості. Більшість експериментальних результатів демонструють високий ступінь тривожності і неадаптованості креативів.

У психолого-педагогічній літературі представлена велика кількість класифікацій особистісних якостей «людини – творця», але вони також мають описовий характер, що вказує на недостатність і нерозробленість існуючих у психології методів продуктивного аналізу творчих якостей.

У світлі нашого дослідження представляється корисним розгляд структури креативності з опертям на фундаментальні її показники, із врахуванням різних класифікацій творчих здібностей [2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12]. Переважаюча більшість учених найважливішою складовою креативності вважає здатність до «бачення» проблеми або «чутливість до проблем» (T. Jones), «надчуттєвості до проблем» (Р. Моцек). О.Лук користується терміном – «пильність у пошуках проблем», а Дж. Гілфорд – «допитливість». У потоці зовнішніх подразників люди зазвичай сприймають те, що вкладається в межі їхніх уявлень, поглядів, установок, решту всієї інформації вони несвідомо відкидають. На сприйняте впливають загальноприйняті правила, думки, звичні почуття, стереотипи мислення. Таким чином, здатність побачити те, що не вкладається в межі раніше засвоєного, що не лежить на поверхні загального огляду, – це і є чутливість до проблем. Це щось більше, ніж просто спостережливість. Творчі люди здатні самі бачити і ставити проблеми, на відміну від інтелектуалів, які можуть успішно вирішувати нехай найскладніші, але вже готові, сформульовані кимось проблеми. Інтелектуали можуть вирішувати і передбачати ситуацію, креативи ж створюють її самі.

Наступний компонент – гнучкість мислення (О. Лук, Дж. Гілфорд, Е.Торренс та ін.) Це здатність переходити досить швидко з однієї категорії в іншу, від однієї ідеї до іншої, від одного способу вирішення до іншого. Люди з гнучким розумом зазвичай пропонують відразу кілька варіантів рішень, комбінуючи і варіюючи окремі елементи проблемної ситуації. Відсутність такої здатності говорить про інертність, ригідність мислення.

Оригінальність мислення – це здатність виробляти нестандартні, дотепні ідеї і рішення, що відрізняються від загальновизнаних поглядів, традиційних способів вирішення. Психологи часто пропонують спірні критерії оригінальності дитячих відповідей (наприклад, «відповідь рідко зустрічається») (Дж.Гілфорд, Е.Торренс).

Вчені також визначають таку особливість креативності, як швидкість мислення. О.Лук називає її «легкістю генерування ідей». Вона може бути представлена багатством і різноманітністю ідей, асоціацій, які виникають з приводу найнезначніших стимулів. І необов'язково, щоб кожна ідея була правильною, чим більше ідей народилося в голові людини, тим більше ймовірність, що серед них будуть кращі, які приходять в голову далеко не відразу [6].

Цілісність сприйняття. Цим терміном позначають здатність сприймати дійсність цілком, комплексно, не дроблячи її, помічаючи головне, істотне, вміння побачити неточності, відхилення, незвичайне і нове, ще не виявлені потенції; здатність помічати зв'язки між ознаками предметів, що формально їх не мають [6].

Я. Пономарьов [8], аналізуючи дослідження особливостей процесів сприйняття креативної особистості, підкреслював важливість для творчості таких характеристик, як схильність особистості до хаосу, здатність дивуватися, впевненість при невизначеності, неясності того, що сприймається, які сприяють максимальному привнесенню власного бачення у вирішення проблеми.

В даний час загальновизнаним є той факт, що необхідним елементом у структурі креативності є «готовність пам'яті». Іноді пам'ять і творчість протиставляють одна одній. Наводяться навіть приклади творчих досягнень осіб з поганою пам'яттю. Аргументом слугує той факт, що пам'ять спирається на минулий досвід, а творчість – на відкриття нового, що не має аналогів у досвіді [6].

Пам'ять може мати як позитивний, так і негативний вплив на процеси творчості [6]. До негативних аспектів може бути віднесена схильність людей дивитися на проблему з традиційної позиції, тобто минулий досвід може знижувати рівень здатності знаходити альтернативні рішення. Позитивний же ефект впливу пам'яті – накопичення знань, досвіду, необхідних для створення нового. Крім цього, з'являється можливість інтуїтивних рішень завдань, тому що є велика кількість асоціативних зв'язків, що забезпечують швидкий доступ до потрібної інформації. Такий підхід характерний для наукових праць О. Лука [6].

Значне місце в структурі креативності займають уява і фантазія. У багатьох роботах уява розглядається як природна основа будь-якої творчої діяльності, сенс якої полягає в створенні нових образів на основі переробки минулих сприймань, уявлень і знань. Чим багатший досвід людини, тим багатше її уява. Уява здатна виходити за межі досвіду і засвоювати чужий історичний і соціальний досвід. Жоден художник не міг би творити, не спираючись на фантазію і уяву. Вона допомагає уявити те, що не піддається безпосередньому сприйняттю. Л. Виготський вважає, що без уяви немає творчості, оскільки вона запускає і розгортає процес творчості. Уява і фантазія властиві кожній людині, але люди розрізняються за спрямованістю цієї фантазії, її силою і яскравістю.

Закінчуючи огляд структурних компонентів креативності, зупинимося на таких показниках, як «критичність мислення» і «здатність до оцінки». Причому, Н. Посталюк пов'язує їх між собою, але деякі вчені розводять їх, наприклад, С. Архангельский, О. Лук. Н.Посталюк під критичністю мислення розуміє контрольоване ставлення до інформації, що надходить [9]. О. Лук вважає, що здатність до оцінки – це здатність до вибору однієї з багатьох альтернатив для її перевірки. Оціночні дії проводяться не тільки по завершенню роботи, а й багаторазово у її процесі. Вони відокремлюють різні етапи і стадії творчого акту [6]. Всі перераховані здатності креативності тісно переплітаються між собою, проте мають свою специфіку і свої одиниці виміру (кількість, швидкість, якість, порівняння, відношення).

Проаналізувавши сутність поняття креативності, можна зробити такі висновки:

1. У психологічній науці відсутні єдина теорія творчості і однозначні інтерпретації поняття. Аналіз творчості на рівні цілісної діяльності дозволяє розглядати її як специфічний вид неадаптивної продуктивної активності, що полягає у створенні нового за рахунок перетворення минулого досвіду суб'єкта.

2. Динамічна особистісна характеристика творчості виражається в креативності. Домінування неадаптивної продуктивної активності та здібностей до перетворення співвідносяться з креативністю особистості.

3. Більшість дослідників розглядають креативність як деяку сукупність розумових і особистісних особливостей, що виявляються в певній продуктивній діяльності і сприяють створенню нового, чого не було раніше, творчому перетворенню дійсності.

4. Під креативністю ми розуміємо синтез процесуальних і особистісних особливостей індивіда, що дозволяють виявляти продуктивну активність і творчо перетворювати дійсність.

5. Креативність характеризується такими основними особливостями: процесуальні – швидкість, оригінальність, гнучкість, критичність мислення, чутливість до проблем, цілісність сприйняття, уява, готовність пам'яті; особистісні – незалежність, самостійність, сміливість, рішучість, упевненість у собі, спонтанність, почуття гумору, відкритість.

Література

1. Богоявленская Д. Психолого-философский анализ творчества // Междисциплинарный подход к исследованию творчества / Д. Богоявленская. – М., 1990. – С. 71 – 83.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ. – М., 1987. – 256 с.
3. Вишнякова Н.В. Креативная психодиагностика: монография / Н.В. Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433 – 456.
5. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
6. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – с.
7. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.Н. Матюшкин. – М., 1972. – 178 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1988. – 303 с.
9. Посталюк Н.Е. Творческий стиль деятельности / Н.Е. Посталюк. – Казань, 1989. – 224 с.
10. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса.– М.: Академия, 1996.– 416 с.
11. Роджерс К. К науке личности // История зарубежной психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М., 1966. – С. 200 – 231.
12. Семенов И.Н. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления // Исследования проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 27 – 61.
13. Холковська І.Л. Методика соціально-виховної роботи з обдарованими дітьми. – Вінниця: ВДПУ імені М.М. Коцюбинського, 2007. – 150 с.
14. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: «Флинта», 1997. – 224 с.

References

1. Bogojavlenskaja D. Psihologo-filosofskij analiz tvorchestva // Mezhdisciplinarnyj podhod k issledovaniju tvorchestva / D. Bogojavlenskaja. – M., 1990. – S. 71 – 83.
2. Vertgejmer M. Produktivnoe myshlenie / per. s angl. – M., 1987. – 256 s.
3. Vishnjakova N.V. Kreativnaja psihodiagnostika: monografija / N.V. Vishnjakova. – Minsk, 1995. – 240 s.
4. Gilford Dzh. Tri storony intellekta // Psihologija myshlenija / Pod red. A.M. Matjushkina. – M., 1965. – S. 433 – 456.
5. Druzhinin V.N. Psihodiagnostika obshhih sposobnostej / V.N. Druzhinin. – M.: Akademija, 1996. – 224 s.
6. Luk A.N. Psihologija tvorchestva / A.N. Luk. – M.: Nauka, 1978. – s.
7. Matjushkin A.N. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii / A.N. Matjushkin. – M., 1972. – 178 s.
8. Ponomarev Ja.A. Psihologija tvorchestva / Ja.A. Ponomarev. – M.: Nauka, 1988. – 303 s.
9. Postaljuk N.E. Tvorcheskij stil' dejatel'nosti / N.E. Postaljuk. – Kazan', 1989. – 224 s.
10. Psihologija odarennosti detej i podrostkov / Pod red. N.S. Lejtesa.– M.: Akademija, 1996.– 416 s.
11. Rodzhers K. K nauke lichnosti // Istorija zarubezhnoj psihologii / Pod red. P.Ja. Gal'perina, A.N. Zhdan. – M., 1966. – S. 200 – 231.
12. Semenov I.N. Sistemnyj podhod k izucheniju organizacii produktivnogo myshlenija // Issledovanija problem psihologii tvorchestva. – M., 1983. – S. 27 – 61.
13. Holkovs'ka I.L. Metodika social'no-vihovnoї roboti z obdarovanimi dit'mi. – Vinnicja: VDPU imeni M.M. Kocjubins'kogo, 2007. – 150 s.
14. Jakovleva E.L. Psihologija razvitija tvorcheskogo potenciala lichnosti. – M.: «Flinta», 1997. – 224 s.

УДК 378.147

ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙ

В.І. Шахов, В.В. Шахов

У статті розглянуто особливості коучингу як інноваційної психологічної технології управління, показані прийоми ефективної мотивації співробітників з метою вирішення конфліктних ситуацій та підвищення якості роботи. Наведено рекомендації щодо ефективного використання творчого потенціалу персоналу в організаціях і установах.

***Ключові слова**: коучинг, управління, відповідальність, персонал.*

ТЕХНОЛОГИЯ КОУЧИНГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИЙ

В.И. Шахов, В.В. Шахов

В статье рассмотрены отличительные особенности коучинга как инновационной психологической технологии управления, показаны приемы эффективной мотивации сотрудников с целью решения конфликтных ситуаций и повышения качества работы. Приведены рекомендации по эффективному использованию творческого потенциала персонала в организациях и учреждениях.

***Ключевые слова**: коучинг, управление, ответственность, персонал.*

TECHNOLOGY COACHING A PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR INNOVATION DEVELOPMENT

W.I. Shakhov, W.W. Shakhov

The article considers the distinctive features of coaching as an innovative psychological technology management. Presents techniques of effective employee motivation with the aim of resolving conflicts and improving the quality of work. Provides guidance on the effective use of creative potential of personnel in organizations and institutions.

Coaching is the responsibility of employees and management for the approved target realization, the modern approach to management, allow realizing the approved target. The article presents theoretical and methodological basics of coaching, distinctive peculiarities of the technology management; it shows the correct motivation ways of employees with the purpose of solving conflict situations and the increase quality of effective work. Moreover, presents recommendations for effective use of the creative potential of employees in the companies.

***Key words**: coaching, management, responsibility, personnel.*

Сучасна парадигма управління передбачає перехід від управління людськими ресурсами до управління можливостями. «Люди не є більше ресурсами підприємств, а, навпаки, підприємства стають ресурсами для людей» [3], які стають активними, зацікавленими співробітниками, готовими до змін в умовах мінливого соціально-економічного середовища. Стратегія «загального контролю» поступається місцем стратегії зацікавленої підтримки персоналу, розвитку відданості підприємству, розкриття

© В.І. Шахов, В.В. Шахов

потенціалу співробітників, надання все більшої автономії, яка передбачає більш високий рівень особистої відповідальності. Для здійснення даного підходу потрібні адекватні моделі діяльності управлінських кадрів і готовність останніх до роботи в умовах швидкоплинних змін.

Метою статті є з'ясування особливостей коучингу як інноваційної психологічної технології управління.

Необхідність використання нових технологій у сфері управління компаніями, орієнтованих на розвиток, передбачає пошук адекватних підходів до розуміння сутності управлінської діяльності. Коли управління розуміється як систематичний вплив суб'єкта управлінської діяльності на соціальний об'єкт, відносини в системі «керівник-підлеглий» будуються за принципом «суб'єкт-об'єктних». В даному контексті виробничих відносин об'єкт управлінського впливу займає пасивну позицію, не прагне до самостійності і не бере на себе відповідальності за результати своєї діяльності.

В такому випадку виникає суперечність між очікуваннями керівника щодо прояву самостійності й відповідальності з боку підлеглих при вирішенні професійних завдань, з одного боку, і неготовністю останніх брати на себе відповідальність та їхній опір будь-яким змінам в організації – з іншого боку.

І це закономірно, оскільки згідно з принципом суб'єкт-об'єктних відносин суб'єкт, будучи активною стороною, впливає на об'єкт, який, у свою чергу, захищаючись від дій суб'єкта, чинить опір (найчастіше несвідомо) навіть вочевидь продуктивним ідеям.

Інший підхід до розуміння управління розглядає даний процес як упорядкування відповідної структури і забезпечення її ефективного функціонування в повній відповідності з закономірностями існування і розвитку даної системи [2]. У такому випадку управління розглядається як взаємодія. Відносини в системі керівник – підлеглий можна віднести до суб'єкт-суб'єктних, які передбачають розвиток співробітництва і добровільне прийняття відповідальності всіх взаємодіючих сторін. У таких умовах актуалізуються такі підходи до управління, які дозволяють реалізувати цю задачу на практиці. Серед них чільне місце посідає коучинг, як методологія, що працює на рівні осмислення і служить для розширення меж усвідомлення дійсності і відповідальності працівників підприємства у ході аналізу поставленого завдання та подальшого його успішної реалізації [6]. Ця передова технологія управління розроблена спеціально для досягнення прогнозованих результатів у будь-якій сфері діяльності і виникла на стику психології, менеджменту, філософії, логіки та майстерності успішних керівників. Це вища психологія успішних людей, психологія переможців. Хоча однозначного визначення цьому феномену поки не знайдено, можна сказати, що філософія коучингу виходить з того, що людина від природи є безмежно талановитою і володіє величезним потенціалом, який не реалізується нею повною мірою.

Теоретичні та методологічні основи коучингу складають гуманістична психологія і психоаналіз. Гуманістична психологія змінила підхід у консультуванні та психотерапії у бік відносин, в яких передбачається, що у клієнта є здатність змінюватися і рости завдяки створенню союзу, який дає клієнту те, що К. Роджерс називав «безумовним позитивним ставленням», і забезпечує можливість досягнення власної автентичності, а отже, точності у здійсненні вибору [4].

Іншою фундаментальною основою коучингу стали сократівські методи діалогу (майевтика). Це спеціально організована система вибудовування питань: кожне наступне питання обумовлене попередньою відповіддю співрозмовника. Основні положення сократівського мистецтва діалогу полягають у тому, що людина володіє всією повнотою знань, і свідомість черпає в самій собі повне розуміння істини, і лише звідти вона й має черпати це розуміння; що тільки те знання є міцним і цінним для людини (особистості), яке здобуте самим мислячим суб'єктом, і завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти людині народити знання. Завдяки застосуванню таких методів в управлінській діяльності, відбувається перехід від управління за допомогою наказів до управління через запитання: «Лідер минулого знав, що треба сказати, лідер майбутнього знає, що треба запитати». Вибудовуючи відносини і задаючи питання, керівник сприймає співробітника як самостійну, конструктивну особистість, яка знає відповіді на питання.

Теоретичною основою коучингу є також концепція емоційного інтелекту (EQ) Деніела Гоулмана. У 1995 році Деніел Гоулман відкрив, що не менш важливу роль, ніж IQ, відіграє інший коефіцієнт – Emotional Intelligence, емоційний показник інтелекту, оскільки контроль над власними емоціями, а також здатність правильно сприймати почуття іншої людини характеризують інтелект точніше, аніж здатність логічно мислити. Результати цих досліджень були згодом покладені в основу менеджменту в стилі коучингу [1].

Мерилін Аткінсон, вважає, що існує декілька причин популярності коучингу. Нові інформаційні технології відкрили широкі можливості для побудови більш ефективних організацій. А це викликало необхідність повного перетворення організаційних структур компаній задля збереження провідних позицій на ринку. Широкої популярності набувають нові технології, які докорінно змінюють основні навички та вміння людей.

Зміни мають настільки глобальний і швидкий характер, що люди піддаються величезному стресу на

роботі. Крім того, посилюється конкуренція між компаніями. Середня тривалість життя підприємств вже скоротилася до 20 років. Лише 5% компаній у світі можуть жити довше цього часу. Також змінюється уявлення про те, хто такий найманий працівник. Нині люди вже не ходять на роботу тільки через те, що повинні це робити. Вони працюють тому, що хочуть цього. Якщо людина відчуває себе нещасною на роботі, вона швидко звільняється з такої роботи. Вони хочуть вчитися, розвиватися, бути незалежними [5].

Таким чином, швидкість змін змушує людину видавати результати швидше, ніж це було раніше. Традиційні способи досягнення цього в управлінні персоналом, зокрема, тотальний контроль над усім, що відбувається, сьогодні вже не спрацьовують. Нині всім доводиться мати справу з парадоксом: щоб мати більше вільного часу, необхідно більше часу приділяти іншим. Люди хочуть більше отримувати від життя, а для цього потрібно зробити так, щоб робота стала давати більшу віддачу і приносити більше задоволення. Тому цілями коучингу можуть бути: нові стратегії поведінки і мислення; системи передових технік і технологій досягнення цілей; ефективні форми соціальної взаємодії людей на смисловому рівні; технології партнерської взаємодії; бажаний спосіб життя й адекватне ставлення до навколишнього світу.

Корисність коучингу як методу, який є протилежним інструктуванню, для менеджера, його співробітників і для організації в цілому, може мати такі наслідки: поліпшення продуктивності діяльності, розвиток персоналу, краще навчання, поліпшення взаємин, поліпшення якості життя, звільнення часу менеджера, збільшення кількості конструктивних ідей, оптимальне використання майстерності та ресурсів людей, швидка та ефективна реакція в критичних ситуаціях, гнучкість і адаптивність до змін [5].

Таким чином, використовуючи коучинг, люди досягають своїх цілей: по-перше, набагато швидше; по-друге, найбільш ефективним шляхом; і, по-третє, просто отримуючи задоволення від самого процесу.

Основи будь-якої технології ґрунтуються на положеннях, які обумовлюють її принципові відмінності від інших технологій. Здійснивши узагальнення позицій різних дослідників технології коучингу, ми виокремлюємо десять ключових принципів його організації:

1. Принцип позитивності означає, по-перше, позитивне формулювання мети (забороняється використання частки «не» у формулюванні мети) і, по-друге, позитивний настрій самого коуча, його віру в можливості клієнта і досягнення позитивного результату.

2. Принцип спільності успіху: коуч сприймає клієнта не як пацієнта, а як співробітника в процесі спільного пошуку рішення і досягнення мети. Це передбачає рівність позицій у спілкуванні: коуч не домінує і не виступає з позиції експерта, не дає жодних порад і не говорить, що потрібно робити для досягнення мети.

3. Принцип усвідомленості та відповідальності. Усвідомленість передбачає відповідальність за свої дії. Коучинг працює на рівні свідомості і служить для розширення меж осмислення дійсності в ході аналізу поставленого завдання. Збір всієї необхідної інформації для розв'язання задачі та її аналіз виробляються клієнтом самостійно при сприянні коучингу. Якщо клієнт не готовий працювати, коучинг проводитися не може. Заборона давати поради та готові рішення в процесі коучингу, оскільки даючи людині пораду, ви знімаєте з неї відповідальність за свій вибір, а отже, за результат ситуації.

4. Принцип творчості (відсутність догматизму): в коучингу розроблено безліч моделей і технік, які можуть використовуватися коучем, однак не можна ставитися до них як до догм: кожна ситуація клієнта є унікальною, і необхідно творчо ставитися до вибору стратегій і технік коучингу в кожен конкретний момент його проведення.

5. Принцип усвідомлення особистих ресурсів: усвідомлення – ключовий момент у коучингу. Можна сказати, що основна мета коучингу – посилення усвідомлення клієнтом своїх цілей, цінностей, своїх можливостей та альтернатив. Саме в цьому випадку можливе посилення мотивації й ефективне досягнення мети.

6. Принцип взаємозв'язку. Позитивні результати в одній сфері діяльності спричиняють до досягнень в інших сферах життєдіяльності людини. Працюючи над конкретною метою в процесі проведення коучингу, тренер завжди враховує вплив галузі даної мети на інші сфери життя клієнта.

7. Принцип опору. Як правило, кожна людина відчуває опір (з боку власних внутрішніх обмежень, найближчого оточення) при спробі зробити щось нове в життя, змінити себе. Спільно з коучем клієнт розробляє план поетапного формування нової стратегії і тактики.

8. Принцип поетапного розвитку. Кожен крок клієнта на шляху руху до поставленої мети повинен перебувати, за визначенням Л. С. Виготського, «у зоні найближчого розвитку». Коучинг-технологія володіє такою властивістю, яка не дозволяє клієнту ставити технічно нездійсненні на даному етапі розвитку підзадачі. Цілі повинні бути великими та сміливими, а кроки на шляху їх досягнення – значними, але здійсненними.

9. Принцип ієрархічності розвитку. Особистість розвивається поетапно: егоцентричний рівень (сенс дії – особиста вигода), групоцентричний (конкуренція, співробітництво), загальнолюдський (діяльність спрямована на благо інших людей, навіть особисто не знайомих: співробітництво, у найвищому прояві –

співтворчість).

10. Принцип моніторингу. Сфера інтересів коучингу – конкретна мета клієнта в його майбутньому, кроки по її досягненню в сьогоденні і уроки з минулого, які допоможуть ефективно рухатися до мети зараз. В ході консультування, коучинг постійно тримає увагу клієнта в рамках заявленої мети розвитку, перевіряє її важливість і актуальність для клієнта, а також не дозволяє клієнту переключатися на щось інше.

Таким чином, коучинг, глибинні основи якого базуються на психологічних принципах і моделях, сприяє розумінню й осмисленню людиною своїх можливостей, які вона за умов достатньої мотивації може успішно реалізувати в своїй діяльності.

Практика застосування технології коучингу містить декілька різних його моделей. Моделі коучингу дають основу для його структурування, задають етапи проведення коучингу.

Першою моделлю коучингу є модель GROW, запропонована Джоном Уітмором у 2005 році. Назва моделі походить від перших букв назви етапів коучингу:

G – goals: даний етап полягає у визначенні цілей, які клієнт прагне досягти;

R – reality: даний етап включає в себе вивчення реальності – поточної ситуації клієнта;

O – options: складається список можливостей і подальших дій для досягнення даної мети;

W – will: визначення перших кроків по досягненню мети.

Ця модель пізніше була розвинена послідовниками Уітмор.

Досить популярною нині є модель коуч-сесії Мерилін Аткінсон, в рамках якої структура окремої коуч-сесії має такий вигляд (за матеріалами Міжнародної академії коучингу): 1) встановлення рапорту (контакту); 2) укладення контракту; 3) визначення мети; 4) використання досвіду; 5) планування діяльності; 6) висновок, визнання досягнень.

На етапі встановлення рапорту використовуються ті ж техніки, які використовуються в психологічному консультуванні: невербальне віддзеркалення, відкриті питання, техніки емпатичного слухання. У коучинзі існує два типи контрактів: контракт на коучинг в цілому (якої мети хотів би клієнт досягти по завершенню коучингу) і контракт на дану сесію (чого клієнт хотів би досягти за дану сесію).

При визначенні мети клієнта необхідно слідувати принципам SMART (мета повинна бути специфічною, вимірної, досяжною, реалістичною і обмеженою певними часовими рамками). Важливо також визначити екологічність мети (на що і на кого ще може вплинути досягнення мети) і зони контролю (на що саме може впливати клієнт, що знаходиться поза зоною його контролю).

Основними компонентами даної моделі є: постановка мотивуючої мети, визначення необхідних ресурсів для реалізації накресленої мети, створення відносин, що сприяють збереженню прихильності поставленій меті (прихильність своїм цінностям і переконанням, на основі яких формувалася мета) і, нарешті, аналіз результату як зворотного зв'язку [5]. Тому, якщо для керівника розвиток підлеглих є одним із найважливіших професійних завдань, то для його вирішення необхідно застосовувати принципи і методи коучингу. Тільки в такому випадку можна говорити про організацію, яка саморозвивається.

Таким чином, коучинг як системна парадигма мислення, будучи ключовим ресурсом для інноваційних змін і методологією ефективної взаємодії, забезпечує оптимальний підхід до здійснення модернізації системи функціонування і розвитку організацій.

Література

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2013. – 301 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
3. Кора Бессер-Зигмунд, Харри Зигмунд. Самокоучинг. Культура личности менеджеров и руководителей. – СПб.: Издательство Вернера Регена, 2010. – 176 с.
4. Менегетти А. Психология лидера. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2006. – 272 с.
5. Никитина Т.А., Шаталина М.А. Коучинг как современная технология повышения мотивации персонала в организации // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2007. – №2. – С.115-121.
6. Столин В. Коучинг как инженерия менеджерского развития // Управление персоналом.– 1999. – №8. – С. 41-46.

References

1. Goulman D., Bojacis R., Makki Je. Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta. – M.: Al'pina Biznes Buks, 2013. – 301 s.
2. Orban-Lembrik L.E. Psihologija upravlinnja: Posibnik / L.E. Orban-Lembrik. – K.: Akademvidav, 2003. – 568 s.
3. Kora Besser-Zigmund, Harri Zigmund. Samokouching. Kul'tura lichnosti menedzherov i rukovoditelej. – SPb.: Izdatel'stvo Vernera Regena, 2010. – 176 s.
4. Menegetti A. Psihologija lidera. – M.: NNBF «Ontopsihologija», 2006. – 272 s.
5. Nikitina T.A., Shatalina M.A. Kouching kak sovremennaja tehnologija povyshenija motivacii personala v organizacii // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija: Psihologija. – 2007. – №2. – S.115-121.
6. Stolin V. Kouching kak inzhenerija menedzherskogo razvitija // Upravlenie personalom.– 1999. – №8. – S. 41-46.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.014.24(4)

ПІДХОДИ ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ ТА ЇХ НАСЛІДКИ ДЛЯ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

О.М. Ігнатова

У статті представлено основні підходи до інтернаціоналізації вищої освіти. Визначено ключові позиції розвитку освіти в Європі та інших країнах світу, описано особливості моделі міжнародної освіти, яка дозволяє реалізовувати різні інноваційні освітні технології, а також перспективи для стратегічного менеджменту. Подано рекомендації до інтернаціоналізації вищої освіти у всіх структурних підрозділах.

Ключові слова:*інтернаціоналізація вищої освіти, стратегічний менеджмент, Європейська комісія, пошук та освіта, студентська та викладацька мобільність,моделі інтернаціоналізації, стратегічне партнерство.*

ПОДХОДЫ К ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Е.Н. Игнатова

Представлены основные тенденции и формы интернационализации высшего образования. Определены ключевые позиции для развития образования в Европе и других странах. Показаны особенности модели международного образования, которая позволяет реализовывать различные инновационные образовательные технологии, а также перспективы для стратегического менеджмента. Поданы рекомендации по интернационализации высшего образования во всех структурах.

Ключевые слова: *интернационализация высшего образования, стратегический менеджмент, Европейская комиссия, поиск и образование, студенческая и преподавательская мобильность, модели интернационализации, стратегическое партнерство.*

APPROACHES TO INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE AND THEIR IMPLICATIONS FOR STRATEGIC MANAGEMENT

O.Ihnatova

With in a framework of theory, practice, organization and execution, this paper will address:fundamental causes of university internationalization; key measures of success in internationalization; fundamental actions necessary for effective internationalization; strategic planning and internationalization;foundational international knowledge, skills, and attitudes for all students and

Faculty;the intersection of internationalization and multiculturalism;models for internationalizing the curriculum; models of institutional organization; challenges and opportunities surrounding study abroad programs; principles of local, national and international collaboration, partnership and expansion.Key developments for Europe and the rest of the world are identified in the study; recommendationson the internationalisation of higher education for allpolicy levels are given.

Key words: *internationalisation of higher education, strategic management, European Commission, research and education, studentand teacher mobility, models of internationalisation, strategegic partnership.*

Internationalization of Higher Education provides an overview of the main global and European trends and related strategies at European, national and institutional level, as well as the underlying gist of what internationalization is and should be aiming for. The overall objective of this study was to scrutinize internationalization strategies in higher education, with a particular focus on Europe. Internationalization of higher education (IoHE) is a relatively new phenomenon but, as a concept, it is one that is both broad and varied. The European programmes for research and education, in particular the ERASMUS programme have been the motor for a broader and more strategic approach to internationalization in higher education in Europe and have been an

© О.М.Ігнатова

example for institutions, nations and regions in other parts of the world.

The internationalization of higher education has been influenced by the globalization of our economies and societies and the increased importance of knowledge. It is driven by a dynamic and constantly evolving combination of political, economic, socio-cultural and academic rationales. These motives take different forms and dimensions in the different regions and countries, and in institutions and their programmes. There is no one model that fits all.

The globalisation of higher education brings together learners and teachers from different systems, creating a heterogeneous and diverse environment. Yet many higher education institutions typically expect foreign students to adapt to their new higher education environments [3].

A study of the internationalisation of higher education must take into account a broad range of diverse factors. It has to identify and analyse the global, regional, national and institutional commonalities and differences in the development of internationalisation if it is to understand, influence and support the process of internationalisation in higher education. However, common goals and objectives can also be observed, such as the in creased importance of reputation (of ten symbolized by rankings), visibility and competitiveness; the competition for talented students and scholars; short-term and/or long-term economic gains; demographic considerations; and the focus on employability and social engagement.

Ten key developments for Europe and the rest of the world are identified in the study:

Growing importance of internationalisation at all levels (broader range of activities, more strategic approaches, emerging national strategies and ambitions);

Increase in institutional strategies for internationalisation (but also risks of homogenisation, focus on quantitative results only);

Challenge of fund in gevery where;

Trend towards increased privatisation in IoHE through revenue generation;

Competitive pressures of globalisation, with increasing convergence of aspirations, if not yet actions;

Evident shift from (only) cooperation to (more)competition;

Emerging regionalisation, with Europe often seen as an example;

Numbers rising everywhere, with challenge of quantity versus quality;

9.Lack of sufficient data for comparative analysis and decision-making;

10.Emerging areas of focus are internationalisation of the curriculum, transnational education and digital learning.

The programme created common understandings and drivers for internationalisation in most countries, and this was further reinforced by the Bologna Process. [1]

Internationalisation is now becoming mainstreamed at the national and institutional level in most countries of the world, and in particular in Europe. The rhetoric speaks of more comprehensive and strategic policies for internationalisation, but in reality there is still a long way to go in most cases. Even in Europe, seen around the world as abest-practice case for internationalisation, there is still much to be done, and there is an uneven degree of accomplishment across the different countries, with significant challenges in Southern and, in particular, Central and Eastern Europe.

Two surveys on internationalisation in Europe and the world, one by the International Association of Universities(IAU)and the other by the European Association for International Education, demonstrate that leaders in higher education and practitioners in international education:

– Perceive the key benefits and reasons for pursuing internationalisation as the improvement of the quality of teaching and learning and preparing students to live and work in a globalised world.

– View regional/national-level policy as a key external driver and influencer of institutional policy on internationalization.

– Note that increasing international (and especially outbound) student mobility is a key policy focus in institutional internationalisation policies.

– Report that, as well as international student mobility, international research collaboration and international strategic partner ships are given priority among the internationalisation activities undertaken by European institutions.

Inevitably, there are barriers to be overcome, linked mainly to funding and regulatory constraints but also to institutional issues of language proficiency and the nature of academic engagement and reward. Equally, there are enablers such as technology, stronger (and more equal) collaboration, a greater focus on qualitative outcomes, the fostering of public-private initiatives and greater alignment between education and research has well as between different levels of education.

Most national strategies, including in Europe, are still predominantly focused on mobility, short-term and/or long-term economic gains, recruitment and/or training of talented students and scholars, and international reputation and visibility. This implies that far greater efforts are still needed to incorporate these approaches into

more comprehensive strategies, in which internationalisation of the curriculum and learning outcomes, as a means to enhance the quality of education and research, receive more attention. The inclusion of 'internationalisation at home' as a third pillar in the internationalisation strategy of the European Commission, European Higher Education in the World, as well as in several national strategies, is a good starting point, but it will require more concrete actions at the European, national and, in particular, the institutional level for it to become reality. [2]

Some additional conclusions in relation to that scenario can be made:

– There is increased competition from emerging economies and developing countries, but also opportunities for more collaboration as they become stronger actors in the field of higher education.

– There is a shift from recruitment of international students for short-term economic gain to recruitment of talented international students and scholars, in particular in the STEM fields, to meet the needs of academia and industry, which areca used by demographic trends, insufficient local student participation in these fields, and increased demand for innovation in the knowledge economy.

– Funding of higher education, tuition fees and scholarship schemes are diverse and result in different strategies, but also generate a range of obstacles for mobility and cooperation. Greater transparency and the removal of these and other obstacles are needed to increase opportunities for mobility and cooperation.

– Joint degrees are recognised as important for the future of internationalisation of higher education in Europe and beyond, though many barriers still need to be overcome and it must be acknowledged that such degrees have to be built on mutual trust and cooperation, which require time to develop in order to guarantee sustainability.

– There is increased recognition of the need for more higher education and industry collaboration in the context of mobility of students and staff, building on the increased attention to work placements in Erasmus+Policy Department B: Structural and Cohesion Policies.

– Greater recognition is being given to the important role of academic and administrative staff in the further development of IoHE. Academics, whose contribution over the past 25 years has been reduced in the increased centralization of European programme administration, are now understood to play a crucial role in the internationalisation of education and research and need to be given additional support.

– Notwithstanding the accomplishment made in the Bologna Process for further transparency, there are still substantial differences in higher education systems, procedures and funding in Europe between countries, which influence the way internationalisation evolves in these countries and how cooperation can be increased.

– There are also still substantial imbalances in credit and degree mobility, as well as staff mobility, between different countries in Europe. This is particularly the case for Central and Eastern Europe, where there is both mobility imbalance and declining higher education enrolments. This requires attention from the national governments in these countries but also at the European level, as it could lead to an in creased divide in higher education in the region.

– Europe is still playing catch-up in the digital revolution, but it is well-placed to be in the vanguard of new thinking on how the digital revolution can improve both quality and access to higher education. It is thus necessary to give increased attention to digital and blended learning as instruments to complement the internationalization of higher education[1].

Set out below are recommendations on the internationalisation of higher education for all policy levels:

Address the challenges of credit and degree mobility imbalances and institutional cooperation, stemming from substantial differences in higher education systems, procedures and funding.

Recognise the growing popularity of work placements and build options to combine them with language and cultural skills training and study abroad.

Support the important role of academic and administrative staff in the fur the development of IoHE.

Foster greater higher education and industry collaboration in the context of mobility of students and staff.

Pay more attention to the importance of 'Internationalisation at home', integrating international and intercultural learning outcomes into the curriculum for all students.

Remove the barriers that impede the development of joint degrees.

Develop innovative models of digital and blended learning as an instrument to complement IoHE.

Align IoHE with internationalisation at other levels of education (primary, secondary, vocational and adult education).

Stimulate bilingual and multilingual learning at the primary and secondary education level as a basis for a language policy based on diversity.

Remove barriers between internationalisation of research and education, at all levels, for greater synergy and opportunity.

In this process, however, it is essential to focus on partnerships and collaboration that recognise and respect the differences in contexts, needs, goals, partner interests and prevailing economic and cultural conditions. Europe can only be an example fit is willing to acknowledge that it can also learn from elsewhere; it offers an important

model but not the only one for the modernisation of higher education.

Aligning international activities with institutional strategy [4]:

Student mobility is often the first step towards internationalising an institution. Not all institutions are equally equipped and ready to reap the potential benefits of student mobility. The key questions faced by the institutions and countries are multi-fold, including:

Where shall institutions start?

Why should internationalisation be integrated into institutions?

How will internationalisation improve the learning environment?

What are the benefits for the specific purposes of each institution and also for the higher education system?

The characteristics of international activities (e.g. joint programmes) and features (e.g. having a cosmopolitan campus) need to be well-aligned with the international strategy of the institution overall and backed by a solid business model.

The added value of student mobility and how it fulfils the institution's strategic goals should particularly be explored:

To what extent does the presence of international students advance the academic mission of the institution?

To what extent does outward student mobility generate benefits for those students who have studied abroad?

Some institutions are finding it difficult to institute an international strategy for the entire institution, sometimes due to lack of public funds. An iterative approach consisting of establishing internationalisation in certain programmes or departments, before scaling up and envisaging a wider strategy can be a better approach than a piecemeal approach that targets individual outstanding students or hiring famous faculty to raise global visibility. Institutions should identify institutions with comparable missions with which to establish partnerships and collaboration that would advance their students more collaboratively.

Institutions in low-income countries and less open to internationalisation should be provided with road maps, sets of best practices, and a step-by-step approach to start the internationalisation process. Networks might be a helpful support in this respect.

Institutions can manage internationalisation more effectively across four main areas:

- understanding the environment
- developing a strategic approach
- optimising implementation
- monitoring and evaluating

In each of these areas, there are a number of different measures that institutions can consider to enhance their internationalisation experience, as set out below. Of course, there is no single recipe for internationalisation and each institution will need to choose its own best way forward [2].

Summing up, we can say that the future of IoHE in Europe looks potentially bright, but its further positive development and impact will only take place if the various stakeholders and participants maintain an open dialogue about rationales, benefits, means, opportunities and obstacles in this ongoing process of change.

We cannot ignore the fact that IoHE is also being challenged by increasingly profound social, economic and cultural issues, such as the financial crisis, unfavourable demographic trends, immigration and ethnic and religioustensions. While these challenges represent a threat, they also raise our awareness of the importance of IoHE in developing a meaningful response.

References

1. Baskerville S., F. MacLeod and N. Saunders // A guide to UK higher education andpartnerships for overseas universities, Research Series/9, UK HigherEducation International and Europe Unit, London, 2011.
2. Hughes, R. // Strategies for managing and leading an academic staff in multiplecountries», in J. Lane and K. Kinser (eds.), New Directions forHigher Education, No. 155, Wiley, Hoboken, NJ, 2011.- pp. 19-28.
3. Kelly, P. and Y. Moogan // Culture shock and higher education performance:implications for teaching», Higher Education Quarterly, Vol. 66, No. 1, 2012. – pp. 24-46m.
4. Warwick, P. &Moogan, Y. J. // A comparative study of perceptions of
5. internationalisation strategies in UK universities». Compare: A Journal of Comparativeand International Education, 43(1), 2013. – pp.102–123.

НАШІ АВТОРИ

Авксентьєва Таміла Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Аносов Іван Павлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри анатомії і фізіології людини і тварин Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Аносова Дар'я Іванівна – здобувач першого рівня вищої освіти «бакалавр» зі спеціальності «практична психологія» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Антонюк Микола Степанович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Балтремус Володимир Євгенійович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

Балтремус Катерина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри екології, природничих та математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

Бєлкін Ігор Володимирович – здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Васильєва Світлана Андріївна – науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Віняр Наталія Олегівна – студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гаврутенко Леся Анатоліївна – завідувач відділення, голова циклової комісії, викладач Промислово-економічного коледжу Національного авіаційного університету.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Головська Ірина Василівна – викладач Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу.

Давідчук Алла Олегівна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дрозд Тетяна Михайлівна – стажер-дослідник кафедри управління та адміністрування КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», методист з навчальних дисциплін КУ «Міський методичний кабінет» Департаменту освіти Вінницької міської ради.

Загородній Сергій Петрович – стажер-дослідник кафедри управління та адміністрування КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», директор закладу «ЗШ І-ІІІ ступенів №4 ім. Д.І.Менделєєва ВМР».

Залесова Ірина Віталіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Килівник Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Корнієнко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Корсун Юлія Олегівна – викладач Вінницького національного технічного університету.

Кошук Олександр Богданович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Лазаренко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Лісниченко Алла Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Марченко Алла Іванівна – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Марценюк Наталія Анатоліївна – викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.
Медведєв Роман Петрович – студент 3-го курсу напряму підготовки «Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Мельник Іванна Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.
Молоченко Вікторія Валеріївна – викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.
Московчук Ольга Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Оніщук Ірина Ігорівна – викладач іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Перхайло Неля Антонівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».
Подуфалов Анатолій Іванович – викладач математичних дисциплін Вищий навчальний комунальний заклад «Балтське педагогічне училище» Одеської області.
Рибінська Юлія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного університету культури та мистецтв.
Сиванич Богдан Богданович – молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою, м. Львів.
Слушний Олег Миколайович – аспірант кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.
Столяренко Олена Вікторівна – кандидат пед. наук, доцент кафедри доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.
Темник Галина Дмитрівна – молодший науковий співробітник Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».
Хіля Анна Вікторівна – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені М.М.Коцюбинського**,** провідний спеціаліст відділу методичного забезпечення соціальної роботи Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.
Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Шахіна Ірина Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології та соціальної роботи Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 48 • 2016 р.

Підписано до друку 28 грудня 2016 р. (протокол № 11)
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 21,05
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія DK №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua