Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 20

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2016

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ISSN 2309-9127 (друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.
Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ПП Мошак М. І., 2016. – Вип. 20. – 225 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: ***Шоробура І.М.,*** *заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: ***Галус О.М.,*** *доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: ***Крищук Б.С.,*** *кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Топузов О.М.	*доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;*
Савченко О.Я.	*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;*
Беднарек Й.	*доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)*
Бібік Н.М.	*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Вашуленко М.С.	*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Євтух М.Б.	*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Бурда М.І.	*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Березівська Л.Д.	*доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник;*
Берека В.Є.	*доктор педагогічних наук, професор;*
Васьківська Г.О.	*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;*
Гупан Н.М.	*доктор педагогічних наук, професор;*
Дічек Н.П.	*доктор педагогічних наук, професор;*
Калашнікова С.А.	*доктор педагогічних наук, професор;*
Кліпа О.	*доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія);*
Кокель А.	*доктор наук гуманістичних, Вища школа гуманістична Товариства світового знання в Щеціні (м.Щецін, Польща)*
Мацько В.П.	*доктор філологічних наук, професор;*
Пустовіт Г.П.	*доктор педагогічних наук, професор;*
Руснак І.С.	*доктор педагогічних наук, професор;*
Самборський С.С.	*доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);*
Тордік Ю.	*доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина);*
Ющак К.	*доктор наук гуманістичних, Академія Поморська в Слупську (м.Слупськ, Польща)*
Ящук І.П.	*доктор педагогічних наук, професор.*

Збірник індексується міжнародною наукометричною базою «Index Copernicus» **ICV 2014: 47.40**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №5 від 25 травня 2016 року)

© Інститут педагогіки НАПН України, 2016
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2016
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2016

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 20

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnytskyi – 2016

UDC 37.013
LBC 74.00
P 24

Founders:
Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series КВ №20734-10534 ПР of 30.04.2014
Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»
is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Comission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)

Pedagogical Discourse : Collection of scientific papers / editor in chief I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, 2016, Issue 20, 225 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M.,* *honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogics, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

Deputy editor in chief: *Halus O.M.,* *doctor of pedagogics, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

Executive editor: *Kryshchuk B.S.,* *candidate of pedagogics, assistant professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

Topuzov O.M.	*doctor of pedagogics, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
Savchenko O.Ya.	*doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
Bednaryk Y.	*habilitated doctor, ordinary professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*
Bibik N.M.	*doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Vashulenko M.S.	*doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Yevtukh M.B.	*doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Burda M.I.	*doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Berezivska L.D.	*doctor of pedagogics, professor, senior research worker;*
Bereka V.Ye.	*doctor of pedagogics, professor;*
Vaskivska H.O.	*doctor of pedagogics, senior research worker;*
Hupan N.M.	*doctor of pedagogics, professor;*
Dichek N.P.	*doctor of pedagogics, professor;*
Kalashnikova S.A.	*doctor of pedagogics, professor;*
Klipa O.	*doctor of philosophy, professor (Suceava, Romania);*
Kokiel A.	*doctor of humanities, Higher school humanistic of the Society of world knowledge in Szczecin (Szczecin, Poland)*
Matsko V.P.	*doctor of philology, professor;*
Pustovit H.P.	*doctor of pedagogics, professor;*
Rusnak I.S.	*doctor of pedagogics, professor;*
Samborskyi S.S.	*doctor of psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
Tordik Y.	*doctor of philosophy (Szekesfehervar, Hungary);*
Yushchak К.	*doctor of humanities, Academy Pomorska in Slupsk (Slupsk, Poland)*
Yashchuk I.P.	*doctor of pedagogics, professor.*

The collection carries out indexation of international scientometric base «Index Copernicus» **ICV 2014: 47.40**

Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 5 of May 25, 2016)

© Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2016
© Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2016
© Ilinskyi S.V. (cover), 2016

ЗМІСТ

ІРИНА БАРБАШОВА *Засоби навчання молодших школярів перцепції: сутність і систематизація……9*

ІГОР БЛОЩИНСЬКИЙ *Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання……15*

ВІРА ВИХРУЩ, ЛЮДМИЛА РОМАНИШИНА *Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти……21*

ОЛЕКСАНДР ГАЛУС, ІННА ОЧЕРЕТНА *Організаційно-методичні умови практичної підготовки технологів харчової промисловості у коледжах……28*

ЛАРИСА ГЕОРГИНОВА, ВАЛЕНТИНА КУРЫЛЯК *Влияние респективного отношения учителя к учащимся в процессе формирования их интеллектуальной самостоятельности……33*

ЛЮДМИЛА ГУЦОЛ *Критерії, показники та рівні самореалізації студентів ВНЗ у процесі дозвіллєвої діяльності……38*

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА *Англійська мова як мова викладання (EMI) у вищих навчальних закладах освіти……45*

ЮРІЙ ДОРОШЕНКО, ВОЛОДИМИР ОЧЕРЕТНИЙ *Дидактичні засади конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання……49*

ІННА ДЯКОВ *Формування концепції позашкільного виховання особистості в умовах діяльності Софії Русової в Міністерстві освіти періоду Директорії……62*

ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ, ОЛЕКСАНДРА ЦИБАНЮК *Управління системою фізичного виховання і спорту Румунії: нормативні засади (1948–1989)……68*

НАТАЛІЯ КАЗАКОВА *Організаційно-методичні засади практики студентів-філологів у вищій школі……72*

ОРЕСТА КАРПЕНКО *Опіка над дітьми у літніх таборах Польщі……78*

ТЕТЯНА КОРЖИНСЬКА *Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фахівців митної служби у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України……83*

ГАЛИНА КОТЛЯРЧУК *Взаємодія з природою та виховання в учнів дбайливого ставлення до неї у творчій спадщині В. Сухомлинського……88*

ВАЛЕНТИНА КОЧИНА *Педагогічні умови формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі……92*

НЕЛЯ КРАВЧУК *Формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ у процесі професійної підготовки (констатувальний етап експерименту)……99*

ВЛАДИСЛАВ КРУГЛИК, ВЯЧЕСЛАВ ОСАДЧИЙ, СВІТЛАНА СИМОНЕНКО *Аналіз змісту та організації підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах США……107*

КАТЕРИНА КРУТІЙ, ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ *Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями……115*

НАТАЛІЯ ЛЕВЧУК *Сутність і структура економічної компетентності офіцерів управління органами Державної прикордонної служби України……122*

ЛАРИСА МАФТИН *Актуалізація проблематики концентру українознавства «Україна – етнос» в умовах оновлення змісту вітчизняної освіти……127*

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ *Методологічні підходи до вивчення системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі……133*

ОЛЬГА НАЛИВАЙКО *Система ціннісних орієнтацій як складова професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів……138*

ЛЮДМИЛА НОВАКІВСЬКА *Лекційний метод викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття……143*

АЛЛА ПРУС *Категорійний аналіз понять «самореалізація» та «професійна самореалізація»……149*

СВІТЛАНА РОМАНЮК *Проблема збереження і розвитку української мови в іншомовному середовищі……154*

ОКСАНА СВИСТАК-ЯРОЦЬКА *Концепція природи в релігійній та філософсько-етичній думці Японії як основа особливого ставлення японців до природи……160*

СЕРГІЙ СКРИПНИК *Особливості формування активної екологічної позиції учнів старших класів……167*

МИКОЛА СОЛОВЕЙ *Нормативно-правове регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів України (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)……172*

РОМАН СУЩЕНКО *Педагогічні умови впливу масової позааудиторної роботи на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту……177*

МАРИНА ТИМЧИК *Християнські засади доброчинної діяльності Олександра Духновича……183*

ОКСАНА ТУР *Структура комунікативної компетентності особистості……187*

ОЛЕГ ФАСОЛЯ *Роль шкільної і позашкільної освіти у формуванні екологічної культури старшокласників……191*

ОКСАНА ШКВИР *Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності……197*

ІННА ШОРОБУРА *Сучасні виклики в початковій освіті……202*

ОЛЕНА ЯРОШИНСЬКА *Конструювання форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі педагогіки конструктивізму……206*

CONTENT

IRYNA BARBASHOVA *Means of Training Perception for Primary School Children: the Essence and the Systematization…….9*

IHOR BLOSHCHYNSKYI *Structural and Functional Model of Future Borderguard Officers' Training on the Basis of Distance Learning Technologies……15*

VIRA VYKHRUSHCH, LIUDMYLA ROMANYSHYNA *Educational Dialogue as a Basic Concept of Developing Paradigms in Modern Education……21*

OLEKSANDR HALUS, INNA OCHERETNA *Organization-Methodological Conditions of Practical Preparation of Technologists of Food Industry in Colleges……28*

LARYSA HEORHINOVA, VALENTYNA KURYLIAK *The Respective Relationship Influence of a Teacher to Pupils in the Process of their Intellectual Independence Formation……33*

LIUDMYLA HUTSOL *Criteria, Indices and Levels of Self-Realization of Students of Higher Educational Establishments in the Process of Spare Time Activity……38*

ZORIANA DZIUBATA *English as a Madium of Instruction (EMI) in Higher Educational Establishments……45*

YURII DOROSHENKO, VOLODYMYR OCHERETNYI *Didactic Principles of Optional Constructing Courses of Informatics Direction for Profile Studies……49*

INNA DIAKOV *Forming of Conception of Out-Of-School Education of Personality in the Conditions of Activity of Sofiia Rusova in Ministry of Education during the Period of Directory……62*

TETIANA ZAVHORODNIA, OLEKSANDRA TSYBANIUK *Management of the System of Physical Education and Sports of Romania: Regulatory Foundaition (1948–1989)……68*

NATALIIA KAZAKOVA *Organization-Methodological Bases of Practice of the Students-Philologists at University……72*

ORESTA KARPENKO *Childcare in Polish Summer Camps……78*

TETIANA KORZHYNSKA *Comparative Pedagogical Analysis of Professional Training of Specialists of Customs Service at Higher Education Institutions of the Republic of Poland and Ukraine……83*

HALYNA KOTLIARCHUK *The Mutual Relation in the Effective Cooperation between Natural Environment and Pupils' Attitude to it in the Creative Heritage of V. Sukhomlynskyi……88*

VALENTYNA KOCHYNA *Pedagogical Conditions of Formation of Professional Communication Culture of the Future Transport Industry Teachers-Engineers……92*

NELIA KRAVCHUK *Formation of Health Preserving Competence of the Future Pre-School Teachers in the Process of Professional Training (Ascertaining Stage of the Experiment)……99*

VLADYSLAV KRUHLYK, VIACHESLAV OSADCHYI, SVITLANA SYMONENKO *Analysis of Content and Organization of Software Engineer Training at the Universities of the USA……107*

KATERYNA KRUTII, LARYSA ZDANEVYCH *Analysis of the Factors and Indices, Influencing the Development of Modern Children and Their Stratification by Categories……115*

NATALIIA LEVCHUK *The Essence and Structure of Economic Competence of Staff Officers of the State Border Guard Service of Ukraine……122*

LARYSA MAFTYN *Updating of the Problems of Concentre of Ukrainian Studies «Ukraine – Ethnos» under the Conditions of Content Updating of National Education……127*

OLEKSANDR MOZOLEV *Methodological Approaches to the Study of the Management of the Development of Education in the Sphere of Physical Culture and Sport in Poland……133*

OLHA NALYVAIKO *The System of Value Orientations as a Part of Professional-Communicative Culture in Future Family Doctors' Preparation……138*

LIUDMYLA NOVAKIVSKA *The Lecture Method of Teaching Literature in the Middle of the XIX – Early XX Century……143*

ALLA PRUS *The Categorical Analysis of the Concepts «Self-Realization» and «Professional Self-Realization»……149*

SVITLANA ROMANIUK *The Problem of Preservation and Development of Ukrainian Language in Foreign Language Environment……154*

OKSANA SVYSTAK-YAROTSKA *The Concept of Nature in Japan Religious and Philosophical-Ethical Doctrines as a Basis for Reverent Attitude of Japanese People Toward Nature……160*

SERHII SKPYRNYK *Peculiarities of Formation of Senior Pupils' Active Environmental Position……167*

MYKOLA SOLOVEI *Legal Regulation of Upgrade Qualification of Pedagogical Workers of Secondary Schools of Ukraine (1990-s – beginning of the XXI century)……172*

ROMAN SUSHCHENKO *Pedagogical Impact of Extracurricular Activities on the Formation of Administrative Culture of Future Railway Transportation Engineers……177*

MARYNA TYMCHYK *Christian Foundations of Charitable Activity of Oleksandr Dukhnovych……183*

OKSANA TUR *Structure of Communicative Competence of a Personality……187*

OLEH FASOLIA *Role of School and Out of School Education in Forming Ecological Culture of Senior Pupils……191*

OKSANA SHKVYR *Research Work as a Means of the Future Primary School Teachers Training to Research Activity……197*

INNA SHOROBURA *Modern Challenges in Primary Education……202*

OLENA YAROSHYNSKA *Form Design of Professional Training of the Future Primary School Teachers Based on Constructivist Pedagogy……206*

УДК 373.31+159.937(045)

ІРИНА БАРБАШОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет)
IRYNA BARBASHOVA,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Berdiansk, Berdiansk State Pedagogical University)

Засоби навчання молодших школярів перцепції: сутність і систематизація

Means of Training Perception for Primary School Children: the Essence and the Systematization

У статті визначено засоби навчання молодших школярів перцепції; доведено необхідність застосування окремих засобів, їх комплектів і комплексів і систем. Виявлено провідні функції засобів навчання перцепції, а саме: компенсаторну, адаптивну, інформативну, інтегративну, інструментальну. Розглянуто різні підходи до класифікації засобів навчання перцепції; обґрунтовано їх систематизацію та виокремлено серед них чотири групи: натуральні об'єкти, зображення і відображення зовнішніх властивостей об'єктів дійсності, описи зовнішніх властивостей об'єктів дійсності умовними знаками і символами, технічні засоби. За цією типологією схарактеризовано засоби навчання кольорового і просторового зорового, фонетичного і музичного слухового, фізико-механічного і просторового дотикового сприймання. Особливу увагу приділено аналізу сенсорно-розвивального ресурсу програмних педагогічних засобів з української мови, математики, образотворчого і музичного мистецтва, трудового навчання.

Ключові слова: *молодші школярі, сенсорний розвиток, засоби навчання.*

The article states that means of training perception for primary school children is a variety of objects (natural and artificial), instruments, devices and equipment that are used as carriers of information about the external properties of objects and phenomena surrounding, subjective instruments of cooperation in training and perceptual activity. The necessity of usage of certain means, their complexes and systems has been proved. The author states that means of training perception for primary school children is a subsystem of educational environment; it is designed to create the necessary conditions for effective and safe achievements of goals of sensory development of primary school children. At the same time it is a subsystem of global educational space – a part of unlimited subject area of the objective world, which is associated with large-scale phenomena in education. The author has defined the main functions of means of training perception. They are: compensatory, adaptive, informative, integrative, instrumental. The author has justified the four groups of systematization of training means according to the character of reality reflection. The first group includes natural objects (real objects, collections, instruments and accessories, materials, tools); the second one includes image and reflection of properties of external reality objects (subject pictures, planar and three-dimensional models, models, models, videos, audio);the third group contains descriptions of properties of external reality objects, conventional signs and symbols (tables, process maps, cards for individual work, graphic marks); the fourth group is represented by hardware (teacher's personal computer, student's personal computer, educational software, multimedia, interactive boards, classroom blackboards and chalk, patterned cloth, TV, tape recorder, VCR, teacher's synthesizer, pupil's synthesizer). According to this typology, the author has characterized teaching means of color and spatial visual perception, phonetic and musical perception, physical, mechanical and tactile spatial perception. The particular attention is paid to the analysis of sensory-developing resource of pedagogical means, which is included in curricula of Ukrainian language, Mathematics, Arts and Music, Labor Training.

Key words: *for primary school children, sensory development, teaching means.*

Постановка проблеми в загальному вигляді… Одним із важливих завдань сучасної початкової освіти є забезпечення психічного, у тому числі сенсорного розвитку дитячої особистості. Ефективним чинником формування перцепції учнів є дидактичні засоби, особливо в умовах розробки та впровадження нового покоління навчального обладнання.

Аналіз досліджень і публікацій… Дослідженню впливів засобів навчання на його результативність присвячено праці В. Бикова, А. Гужвія, Ю. Жука, Т. Назарової, Є. Полат, О. Савченко, Н. Тверезовської, С. Шаповаленка та ін. Однак сенсорно-розвивальний ресурс навчальних засобів потребує додаткового висвітлення.

Формулювання цілей статті… Мета даної статті полягає у визначенні та систематизації засобів навчання молодших школярів перцепції.

Виклад основного матеріалу… Розв'язання проблеми застосування різноманітних засобів у процесі навчання перцепції ми пов'язуємо з необхідністю оптимізації та інтенсифікації сенсорного розвитку учнів початкових класів. Поширені в наукових джерелах трактування засобів навчання дозволяють розуміти під *засобами навчання перцепції* різноманітні об'єкти (природні та штучні), прилади, обладнання й устаткування, що використовуються як носії інформації про зовнішні властивості предметів і явищ оточення, інструменти суб'єктної взаємодії в навчально-перцептивній діяльності. Ми погоджуємося з тезою В. Бикова [1] про те, що для досягнення конкретної освітньої мети із множини усіх засобів навчання створюються відповідні сукупності, які характеризуються техніко-технологічною і функціонально-цільовою інтеграцією. Тому наголошуємо на необхідності послуговуватися в сенсорно-розвивальному процесі: *окремими* засобами, призначеними для здійснення поодиноких перцептивних дій; *комплектами*, тобто структурно-упорядкованими сукупностями засобів, призначеними для забезпечення навчально-перцептивної діяльності певної модальності (кольорової зорової, музичної слухової та ін.); *комплексами* – структурно-упорядкованими сукупностями засобів, призначеними для забезпечення навчально-перцептивної діяльності за декількома структурами (кольорової і просторової зорової, фонетичної і музичної слухової, фізико-механічної і просторової дотикової, або просторової зорової і просторової дотикової тощо). Засоби навчання перцепції складають також певну *систему*, що характеризується цілісністю взаємопов'язаних компонентів. Її ми розглядаємо як провідну підсистему *навчального середовища* [1; 2] – штучно побудованої структури, складники якої призначені для створення необхідних умов ефективного та безпечного досягнення цілей сенсорного розвитку молодших школярів, – і *глобального освітнього простору*, *відкритої освіти* [3] – частки необмеженого предметного простору об'єктивного (реального) світу, пов'язаної з масштабними явищами в галузі освіти.

Засоби навчання сприймання є *поліфункціональними* й окрім традиційних – навчальної, мотиваційної, розвивальної, виховної, контрольної, управлінської, – виконують низку специфічних функцій. Віднесемо до них такі: *компенсаторну* (полегшення процесу навчання перцепції, досягнення його мети з найменшими витратами часу, сил і здоров'я вчителя і школярів); *адаптивну* (створення сприятливих для протікання навчально-перцептивного процесу умов, організація демонстрацій, самостійних робіт; дотримання адекватності змісту чуттєво спрямованих понять віковим можливостям учнів, реалізація наступності знань); *інформативну* (передача необхідної інформації, при цьому засоби навчання можуть бути безпосередніми або опосередкованими джерелами знань про зовнішні властивості об'єктів дійсності); *інтегративну* (обстеження об'єкту чи явища частинами і в цілому; комплексне застосування засобів навчання, а також засобів нових інформаційних технологій); *інструментальну* (здійснення певних видів діяльності сприймання, безпечне і раціональне виконання школярами перцептивних дій, педагогом – демонстраційних дій, виховання культури спостереження).

Складною є проблема *типології* засобів сенсорного розвитку, адже за різними ознаками їх можна віднести до значної кількості класифікацій навчального обладнання, визнаних у сучасній дидактиці. Так, за *суб'єктами* навчально-перцептивної взаємодії серед засобів її реалізації виділимо засоби викладання і засоби навчання; за *сукупністю об'єктів* – матеріальні й ідеальні; на підґрунті ступеня *повноти замінювання дій учителя й учнів* – прості та складні; відповідно до *способу використання* – демонстраційні та роздаткові; за *стадіями виготовлення* – оригінальні (примірники авторської розробки) і виробничі; за *способом подання інформації* – друковані матеріали, натуральні об'єкти, моделі, муляжі та макети, технічні засоби, а також інструменти і спеціальне обладнання для уроків образотворчого мистецтва, музики, трудового навчання; за *новизною* – традиційні та нових інформаційних технологій.

Найбільш обґрунтованою на сьогодні залишається класифікація за *характером відбиття навколишньої дійсності* [5, с. 451–452]. Візьмемо за зразок такий спосіб систематизації стосовно визначення основних груп сенсорно-розвивальних засобів, але їхнє внутрішнє наповнення здійснимо згідно з «Базовим переліком засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової освіти» [4], рекомендаціями, поширеними методичній літературі, й авторськими поглядами. Засоби навчання сприймати об'єднаємо в чотири групи: 1) натуральні об'єкти (предмети дійсності, колекції, прилади і пристосування, матеріали, інструменти); 2) зображення і відображення зовнішніх властивостей об'єктів дійсності (предметні малюнки, площинні й об'ємні моделі, макети, муляжі, відеофільми, аудіозаписи); 3) описи зовнішніх властивостей об'єктів дійсності умовними знаками і символами (таблиці, технологічні карти, картки для індивідуальної роботи, графічні позначки); 4) технічні засоби (персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, навчальні комп'ютерні програми, мультимедіа,

інтерактивна дошка, аудиторна дошка і крейда, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон, синтезатор учителя, синтезатор учня). Конкретизуємо зазначені засоби, об'єднавши їх в окремі блоки за видами сприймання.

Блок 1. «Засоби навчання кольорового зорового сприймання». *Натуральні об'єкти*: предмети довкілля; прилади і пристосування – палітри, пензлі (колонкові, білячі, щетинні), олівці (прості графітові, кольорові), фломастери, кулькові та гелієві ручки; матеріали – фарби (гуаш плакатна, акварель, анілінові, темпера, туш, емаль), пастель (суха, масляна, воскова), вугілля, сангіна, пластилін різних кольорів, глина керамічна і лазурна, кольоровий папір; *зображення і відображення кольорових властивостей об'єктів дійсності*: репродукції картин художників; малюнки – альбоми «Юний писанкар», «Малюнки зразків українських розписів», «Малюнки зразків виробів майстрів народних ремесел», альбоми орієнтовних виробів; муляжі – фрукти, овочі, гриби, коренеплоди; відеофільми – «Властивості предметів (форма, колір, розміщення, призначення)», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Народна художня вишивка», «Народні іграшки», «Живопис»; *описи кольорових властивостей об'єктів дійсності умовними знаками і символами*: таблиці – «Хроматичні, ахроматичні кольори», «Колірне коло», «Основні та похідні кольори», «Теплі та холодні кольори», «Контрастні кольори»; картки для індивідуальної роботи різних кольорів; *технічні засоби*: обладнання загального призначення – персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, мультимедіа, інтерактивна дошка, набірне полотно, телевізор, відеомагнітофон; навчальні комп'ютерні програми – педагогічні програмні засоби «Образотворче мистецтво», «Мистецтво».

Блок 2. «Засоби навчання просторового зорового сприймання». *Натуральні об'єкти*: предмети довкілля; прилади і пристосування – шаблони з пластичних матеріалів для формування графічних навичок з письма, лекала, трафаретна лінійка, калька, папір копіювальний, набір для технічної творчості «Зроби сам», конструктор технічний металевий «Школяр»; контрольно-вимірювальні інструменти – метр навчальний з кольоровою шкалою, шнур мірний (25), рулетка, косинці класні (45° – 90° – 45°; 60° – 90° – 30°), лінійка класна з ручкою, лінійки (150 мм, 300 мм, 500 мм, 1000 мм), косинці (45° – 90°– 45°; 60° – 90° – 30°); *зображення і відображення просторових властивостей об'єктів дійсності*: моделі площинні – геометричні фігури (ромб і його види, паралелограм, прямокутник, многокутники, коло і круг, трикутник і його види, трапеція, її види), український алфавіт на магнітах (друковані літери великі і малі); моделі об'ємні – геометричні тіла (паралелепіпед, призма, циліндр, куб, конус, куля, піраміда); макети – архітектурні споруди, технічні конструкції; муляжі – фрукти, овочі, гриби, коренеплоди; малюнки – альбом «Геометричні головоломки», альбоми орієнтовних виробів; відеофільми – «Властивості предметів (форма, розмір, розміщення)», «Розміщення предметів у просторі і на площині», «Рух предметів у різних напрямах», «Порівняння величин», «Геометричні фігури та їх властивості», «Графіка», «Скульптура», «Архітектура»; *описи просторових властивостей об'єктів дійсності умовними знаками і символами*: таблиці – «Геометричні фігури та їх властивості. Геометричні тіла» («Точка, лінія, відрізок, промінь, кут», «Многокутник і його елементи», «Трикутник і його елементи. Види трикутників», «Чотирикутник і його елементи, види чотирикутників», «Коло і круг. Їх елементи», «Куб, куля, циліндр, конус», «Величини та одиниці вимірювання величин»), «Розміщення предметів у просторі і на площині», «Український алфавіт» (друковані літери великі і малі; рукописні літери великі і малі), «Зразки каліграфічного письма українських букв великих і малих та їх з'єднань», «Зразки каліграфічного письма цифр і знаків», «Елементи креслення»; картки для індивідуальної роботи – набір зображень геометричних фігур і тіл; *технічні засоби*: обладнання загального призначення – персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, мультимедіа, інтерактивна дошка, аудиторна дошка і крейда, набірне полотно, телевізор, відеомагнітофон; навчальні комп'ютерні програми – педагогічні програмні засоби «Математика», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво», «Мистецтво».

Блок 3. «Засоби навчання фонетичного слухового сприймання». *Натуральні об'єкти*: прилади та пристосування – індивідуальні дзеркальця для артикуляційних спостережень; *зображення і відображення артикуляційних властивостей мовних звуків*: предметні малюнки (носії звуків, складів, слів); моделі площинні – магнітний набір моделей графічних позначень звуків, складів, слів; аудіозаписи – «Навчаємось української літературної вимови», «Слухаємо, як звучить ліс», «Звуки великого міста», «Шум моря», фонохрестоматія (казки, вірші, оповідання, народні дитячі ігри в музичному супроводі); *описи артикуляційних властивостей мовних звуків умовними знаками і символами*: таблиці й опорні схеми з української мови – «Звуки і букви», «Голосні і приголосні звуки», «Наголос, наголошені і ненаголошені голосні», «Приголосні, тверді і м'які, дзвінкі і глухі», «Правила вимови голосних і приголосних звуків»; картки для індивідуальної роботи – набір графічних позначень звуків, складів, слів; *технічні засоби*: обладнання загального призначення – персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, мультимедіа,

інтерактивна дошка, аудиторна дошка і крейда, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон, синтезатор учителя, синтезатор учня; навчальні комп'ютерні програми – педагогічний програмний засіб «Українська мова».

Блок 4. «Засоби навчання музичного слухового сприймання». *Натуральні об'єкти*: прилади та пристосування: дошка з нотним станом (магнітна), камертон, метроном; музичні інструменти – фортепіано, баян (акордеон), дитячі музичні інструменти – сопілка, ксилофон, металофон, трикутник, маракаси, тріскачки, бубон, барабанчик; *зображення і відображення акустичних властивостей музичних звуків*: предметні та сюжетні малюнки (носії немузичних звуків, музичних звуків – вокальних, інструментальних, різних за тембром, регістром, висотою, тривалістю, силою, звуковисотного руху мелодії, зростання і спадання сили її звучання, прискорення й уповільнення її темпу), малюнок клавіатури фортепіано, художні ілюстрації до музичних творів; моделі площинні – магнітний набір моделей графічних позначень музичних звуків; аудіо-і відеозаписи – фонохрестоматія з музики, фонохрестоматія для додаткового слухання музики, відеохрестоматія фрагментів опер, балетів, музичних вистав, кінофільмів, мультфільмів; *описи акустичних властивостей музичних звуків умовними знаками і символами:* схеми із зображенням звукоряду – музична «драбинка», музична «столбиця»; таблиці – тривалостей, ритмічних, мелодичних і мелодично-ритмічних фігур, динамічних відтінків, темпів, «Музична грамота»; картки-такти музичних фрагментів, картки для індивідуальної роботи – набір графічних позначень музичних звуків, нотних знаків і пауз різної тривалості, матриці-звукоряди; *технічні засоби*: обладнання загального призначення – персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, комп'ютерна звукова клавіатура з навушниками для кожного школяра; мультимедіа, інтерактивна дошка, аудиторна дошка і крейда, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон, синтезатор учителя, синтезатор учня; навчальні комп'ютерні програми – педагогічний програмний засіб «Музичне мистецтво», «Мистецтво».

Блок 5. «Засоби навчання фізико-механічного дотикового сприймання». *Натуральні об'єкти*: предмети довкілля, іграшки (м'які, пластмасові, металеві); прилади та пристосування – пов'язки, фланелеві окуляри, непрозорі мішечки, ширми-екрани (для виключення зору під час дотикового обстеження об'єктів); колекції – «Види паперу», «Породи деревини», «Льон», «Бавовна», «Шовк», «Вовна», «Види синтетичних матеріалів», «Види м'якої жерсті та дроту», «Промислові зразки тканин і ниток», «Корисні копалини України», «Торф і продукти його переробки», «Кам'яне вугілля та продукти його переробки», «Граніт і його складові частини: польовий шпат, слюда, кварц», «Гірські породи та мінерали», «Ґрунти», «Залізна руда та продукти її переробки», «Пісок, глина та продукти її переробки», «Насіння та плоди»; матеріали – папір, абразивний папір, копіювальний папір, калька, картон, дерматин, поролон, дріт м'який, фольга металева різної товщини (з міді, латуні, алюмінію, нержавіючої сталі), тканини різного волокнистого складу, нитки (муліне, ірис, штопка, вовняна пряжа), марля, тасьма, сутаж, стрічки, шнур, мотузка, пластилін, глина, воскові свічки, фанерні заготовки, шпон різних порід дерев; інструменти – ножиці (для паперу, тканини, жерсті), голки, наперсток, п'яльця, спиці в'язальні, стеки, карби (чекани), кусачки, надфілі, набір для різьби по дереву; *зображення і відображення фізико-механічних властивостей об'єктів дійсності:* малюнки предметів із різних матеріалів; відеозаписи – «Глина та її використання», «На деревообробному комбінаті», «На прядильно-ткацькій фабриці», «На будівельному майданчику», «Декоративно-прикладне мистецтво»; *описи фізико-механічних властивостей об'єктів дійсності умовними знаками і символами*: таблиці – «Лозоплетіння», «Карбування», «Випилювання», «М'яка іграшка», «Народна іграшка», «Зразки керамічних виробів»; технологічні карти – «Згинаємо та складаємо папір», «Конструюємо способом пап'є-маше», «Працюємо з пластиліном», «Працюємо з нитками»; *технічні засоби*: обладнання загального призначення – персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, мультимедіа, інтерактивна дошка, телевізор, відеомагнітофон; навчальні комп'ютерні програми – педагогічний програмний засіб «Трудове навчання».

Блок 6. «Засоби навчання просторового дотикового сприймання». *Натуральні об'єкти*: предмети довкілля; прилади і пристосування – пов'язки, фланелеві окуляри, непрозорі мішечки, ширми-екрани (для виключення зору підчас дотикового обстеження об'єктів), набір для технічної творчості «Зроби сам», конструктор технічний металевий «Школяр»; *зображення і відображення просторових властивостей об'єктів дійсності*: моделі площинні, виготовлені із текстурних матеріалів (абразивного й оксамитового паперу, фетру) – геометричні фігури (ромб, паралелограм, прямокутник, многокутники, коло, круг, трикутник, трапеція), літери українського алфавіту, цифри; моделі об'ємні – геометричні тіла (паралелепіпед, призма, циліндр, куб, конус, куля, піраміда); макети – архітектурні споруди, технічні конструкції; муляжі – фрукти, овочі, гриби, коренеплоди; *відеозаписи* – «Скульптура», «Архітектура», «Декоративно-прикладне мистецтво»; *описи просторових властивостей об'єктів дійсності умовними знаками і символами*: таблиці –

«Геометричні фігури та їх властивості. Геометричні тіла», «Розміщення предметів у просторі і на площині», «Український алфавіт», «Зразки каліграфічного письма українських букв великих і малих та їх з'єднань», «Зразки каліграфічного письма цифр і знаків»; «Випилювання», «Народна іграшка», «Зразки керамічних виробів»; картки для індивідуальної роботи – набір геометричних «фігур-шершавчиків», «літер-шершавчиків», «цифр-шершавчиків»; *технічні засоби*: обладнання загального призначення – персональний комп'ютер учителя, персональний комп'ютер учня, мультимедіа, інтерактивна дошка, аудиторна дошка і крейда, набірне полотно; навчальні комп'ютерні програми – педагогічний програмний засіб «Трудове навчання».

Окремого розгляду потребує, на нашу думку, дидактичне устаткування, що функціонує на базі нових інформаційних технологій, зокрема *педагогічні програмні засоби* (ППЗ). Вони забезпечують інтенсифікацію процесу навчання перцепції завдяки чіткій послідовності мультимедійних кроків; наявності анімації, аудіо- та відеофрагментів, додаткової інформації; широких можливостей для організації фронтальної та індивідуальної роботи, здійснення контролю і самоконтролю навчально-перцептивних досягнень.

Логіку *кольорового і просторового зорового сенсорного розвитку* повною мірою реалізують ППЗ «Образотворче мистецтво» (2009) та «Мистецтво» (2008). Обов'язковими структурними одиницями цих мультимедійних посібників є такі: актуалізація опорних знань учнів з колористики та формоутворення, викладення нової навчальної інформації шляхом художнього оповідання або науково-публіцистичної розповіді, споглядання й аналіз репродукцій картин та іншого ілюстративного матеріалу, демонстрування відеофрагментів про способи виконання тренувальних вправ і практичної роботи. У ППЗ «Математика» (2009) навчальний матеріал перцептивного спрямування відокремлений у відносно самостійні епізоди з розпізнавання геометричних фігур за різними сенсорними ознаками, демонстрування сюжетів з вимірювання і креслення геометричних фігур, пояснення способів розв'язування задач геометричного змісту (знаходження довжини ламаної, периметра і площі многокутників). Серед запропонованих елементів уроків ППЗ «Трудове навчання» (2008) високу перцептивну інформативність мають ті завдання, які передбачають переміщення зображень, їхнє збільшення або зменшення, отримання висвітлених або затемнених відтінків кольорів. До таких завдань належать запропоновані нижче, а саме: виконання аплікацій шляхом переміщування деталей на контурний зразок або за уявою, коли зразок демонструється лише деякий час, а потім дитина реконструює зображення по пам'яті; відновлення зображень за допомогою поєднання пазлів (за трьома ступенями складності); утворення орнаментів із самостійно обраним чергуванням елементів; розмальовка об'єктів з можливістю змінювати відтінок їхнього забарвлення.

Вирішенню завдань щодо розвитку *фонетичних слухових сенсорних процесів* сприяє програмний педагогічний засіб «Українська мова» (2010). Спостереження особливостей мовленнєвих звуків організовано у ньому алгоритмічно і містить: демонстрування персонажами виучуваного звука; характеристику його артикуляційних особливостей та способів обстеження (у тому числі – дотикового відчування роботи голосових зв'язок, стеження зором та на дотик за розтягуванням губ під час вимови м'яких приголосних); категоризацію звука, наприклад, його віднесення до голосних або приголосних; позначення звуків умовними фішками й у вигляді транскрипції; упізнавання досліджуваного звука у словах; тренування у вимові звука, відтворенні звукової оболонки слів, читанні скоромовок, класифікації звуків за певними ознаками, ідентифікації слова та його звукової моделі. Високо оцінюючи ефективність мультимедійних посібників з української мови в унаочненні мовних об'єктів сприймання, важливо зазначити і недоліки цих ППЗ. Так, характеристика приголосних звуків за глухістю/дзвінкістю не є послідовною: відповідну інформацію з концентруванням уваги дітей на вібрації голосових зв'язок і способах дотикового обстеження такого явища надано відносно багатьох звуків, проте приголосні [б] – [п], [д] – [т], [з] – [с] та їхні м'які варіанти за зазначеною властивістю зовсім не аналізуються. У завданні на впізнавання найчастіше вживаного в скоромовці звука [с] один із ведучих демонструє неправильну відповідь, замінюючи звук назвою букви (це мій чарівний «ес»). Деякі вправи на виокремлення твердих приголосних виконуються на основі слів, які мають м'які пари досліджуваних звуків (де саме знаходиться звук [м] у слові *фламінго?*, у слові *фламінго* звук [м] заходиться в середині; де саме знаходиться звук [ц] у слові *горобець?*, у слові *горобець* звук [ц] – у кінці слова). Слід зазначити також, що інколи анімація явно суперечить змісту інформації: героїня наспівує мелодію на звук [м], не смикаючи при цьому губи, але ж за такою артикуляцією вимовити досліджуваний звук неможливо. Наведені ситуації знижують якість розглянутих педагогічних програмних засобів і підтверджують необхідність висування до такої продукції певних вимог.

Провідними у формуванні *музичного слуху* є педагогічні програмні засоби «Музичне мистецтво» (2007) і «Мистецтво» (2008). Значні можливості щодо формування слухової музичної перцепції мають компоненти ППЗ, пов'язані з наданням музикознавчої інформації, слуханням

музики і розучуванням пісень. Розкриття основних понять про ознаки музичних звуків здійснюється у вигляді стислих науково-популярних повідомлень, проілюстрованих відповідними музичними фразами-прикладами. Ретельно організовано роботу з вивчення дітьми пісень за такими послідовними етапами: демонстрування пісні, розучування її на основі графічного запису, виконання пісні в режимі караоке. Якість показу пісень забезпечується перш за все їх професійним виконанням. Щодо пісенного репертуару, то він дібраний відповідно до чинних навчальних програм і поданий через найкращі зразки народної та композиторської творчості. Застосування в процесі розучування пісень схематичних ілюстрацій вважаємо педагогічно виправданим і таким, що забезпечує максимальне надання музичним звукам предметного вираження, а саме: графічний запис пісні має форму матриці, у якій одночасно моделюються звуковисотні й метро-ритмічні відношення, а за допомогою анімації додатково позначається ще й загальний рух мелодії (персонаж ритмічно пересувається по сходинках схеми). Голос виконавця при цьому накладається на графічну модель, наслідком чого є розгорнуте полісенсорне (слухо-зорове) сприймання учнями вокального музичного твору. Виконання пісні способом караоке сприяє формуванню більш згорнутих сенсорних дій, коли чистота інтонування контролюється лише на слух, без опори на графічне унаочнення.

Найінформативнішим для розвитку *фізико-механічного* і *просторового дотикового сприймання* є програмний педагогічний засіб «Трудове навчання» (2008), особливо відеосюжети про виконання виробів із пластиліну. Учні мають можливість спостерігати, а потім відтворювати різноманітні способи ліплення, послідовність з'єднання деталей у цілі, їхнє розміщення відносно одна одної та на площині аркуша. Однак прийомів дотикового обстеження інших матеріалів ані характеризований, ані інші ППЗ не містять, а відтак – потребують суттєвого й обґрунтованого доповнення.

Висновки… Виконаний аналіз доводить важливе значення навчального середовища для формування чуттєвої сфери дитини, засвідчує широкий спектр дидактичних засобів як головного елемента цього середовища, закладає міцну теоретичну базу їхнього коректного застосування в процесі навчання молодших школярів перцепції. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження можуть бути пов'язані з характеристикою форм, методів і прийомів навчання сприймати.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Х. : НТУ «ХПІ», 2003. – С. 64–77. / Bykov V. Yu. *Teoretyko-metodologichni zasady modelyuvannia navchalnoho seredovyshha suchasnykh pedahohichnykh system (Theoretical and methodological principles of modeling of educational environment of modern education systems)*, Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity, Kharkiv, 2003, pp. 64–77. *[in Ukrainian].*

2. Жук Ю. О. Засоби навчання як параметр освітнього простору / Ю. О. Жук // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – № 1. – С. 13–17. / Zhuk Yu. O. *Zasoby navchannya yak parametr osvitnogo prostoru (Means teaching as a parameter of educational space)*, *Fizyka ta astronomiya v shkoli,* 2003, № 1, pp. 13–17. *[in Ukrainian].*

3. Кремень В. Г. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 3–16. / Kremen' V. H. *Katehorii prostir i seredovyshhe : osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia (Space and environment categories: features of model presentation and educational usage)*, Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 2013, № 3, pp. 3–16. *[in Ukrainian].*

4. Про затвердження Базового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 264 від 05.04.2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/469339/ / Pro zatverdzhennia Bazovoho pereliku zasobiv navchannia ta obladnannia navchalnoho i zagalnoho pryznachennia dlia navchalnykh kabinetiv pochatkovoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 264 vid 05.04.2006 (About the approval of the list of basic training facilities and training equipment and general equipment for classrooms of primary school. The Order of Ministry of Education and Science of Ukraine № 264, adopted on 05.04.2006) [Electronic resource]. – Mode of access : http://golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/469339/. *[in Ukrainian].*

5. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. [для вузов] / Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. / Xutorskoj A. V. *Sovremennaya didaktika (Modern didactics),* Saint-Petersburg, 2001, 544 p. *[in Russian].*

Дата надходження статті: «01» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «22» березня 2016 р.

Рецензенти:
Лісіна Л. – доктор педагогічних наук, професор
Крамаренко А. – доктор педагогічних наук, професор

Барбашова Ірина – доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: i.a.barbashova@gmail.com

Barbashova Iryna – assistant professor of the department of pedagogics of Berdiansk State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: i.a.barbashova@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Барбашова І. Засоби навчання молодших школярів перцепції: сутність і систематизація / Ірина Барбашова // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 9–15.

Cite this article as:

Barbashova I. Means of Training Perception for Primary School Children: the Essence and the Systematization, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 9–15.

УДК 351.746:355.477

ІГОР БЛОЩИНСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
(Україна, Хмельницький, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького)
IHOR BLOSHCHYNSKYI,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi)

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання

Structural and Functional Model of Future Borderguard Officers' Training on the Basis of Distance Learning Technologies

У статті обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання, яка враховує основні компоненти досліджуваного процесу, відтворює, імітує, відображає властивості, ознаки та його характеристики. У моделі розкрито цільовий, змістовний, процесуальний і діагностичний блоки. Встановлено наступне: цільовий блок формує мету, вимоги до фахівця, основні принципи та завдання, компоненти професійної підготовки офіцерів-прикордонників; змістовний блок структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників відображає взаємозв'язок і взаємний вплив фундаментальних методологічних наукових підходів (акмеологічний, компетентністний, аксіологічний, культурологічний, системний) до вивчення проблеми; процесуальний блок моделі відображає сутність процесу навчання, містить цикли та етапи підготовки, методи навчання й викладання, навчально-методичне забезпечення, суб'єкти, засоби, форми і технології організації освітнього процесу; результативний блок охоплює сукупність критеріїв і показників для оцінки рівня професійної підготовки курсантів в якому реалізовано вибір оптимальних видів контролю результатів навчальної діяльності.

Ключові слова: *майбутній офіцер-прикордонник, структурно-функціональна модель, професійна підготовка, технології дистанційного навчання, наукові підходи.*

Structural and functional model of future borderguard officers' professional training on the basis of distance learning technologies has been substantiated in the article, which takes into account the main components of the researched process. This model is the imaginary schematic system that reproduces, imitates, and reflects characteristics and features of the process. The model revealed the following blocks: targeted, content, procedural and diagnostic. The model helps to give pedagogical research results provided in summary form, systematically to display the properties and characteristics of the educational phenomenon as border guards' training using distance learning technologies. Targeted block generates objective, professional requirements, basic principles and tasks, components of future borderguard officers' professional training based on distance learning technologies. Didactic goal, professional training objectives, organizational principles define content block of the model of cadets' professional training. The content of education is a system of knowledge, skills, ways of activity, behaviors which cadets master in the learning activities. Content block of model of future borderguard

officers' professional training reflects interconnections and inter-influence of fundamental methodological scientific approaches, namely: acmeological, competent, axiological, cultural, system.

Procedural block of model reflects the essence of the learning process, contains cycles and stages of training, methods of teaching and learning, educational software, subjects, tools, forms and technologies of the educational process. Diagnostic block takes an important role in the model of future borderguard officers' professional training; it includes a set of criteria and indicators to assess the level of cadets' training with implementation of the choice of optimal controls results of training activities. The main evaluation types of educational achievement is qualifying (input), current and final control. To implement these controls instructors use different forms: interview, exercises, tests, etc. Efficiency of the model is achieved through model completeness, consistency, interdependence of model blocks. All blocks of the model are considered in logical interconnection and focused on the final result, which is mostly high and middle level of professional training of future borderguard officers' professional training based on distance learning technologies, sufficient for the effective accomplishment of their professional duties.

Key words: *future borderguard officer, model, professional training, distance learning technologies, scientific approaches.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах збільшення інтенсивності потоку важливої інформації, необхідної для прийняття рішень під час виконання завдань професійної діяльності, майбутній офіцер-прикордонник повинен постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації. Необхідність приймати рішення в екстремальних умовах фактичного ведення бойових дій, зміна підходів до тактики й організації охорони кордону вздовж лінії розмежування, де тривають бойові зіткнення сил антитерористичної операції з бойовиками та терористами, обумовлюють нагальну потребу підготовки офіцера компетентного і відповідального, такого, який вільно володіє своєю професією та орієнтується в суміжних сферах діяльності, готового до ефективної служби у військах за спеціальністю. Професійна діяльність офіцера-прикордонника являє собою суспільно необхідне заняття, пов'язане зі здійсненням складних і відповідальних службових функцій в екстремальних умовах. Це неможливо здійснити без гнучкої системи професійної підготовки курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ), що передбачає розробку методики навчання, яка б сприяла вдосконаленню професійної компетентності, а саме: організації неперервності професійної підготовки; введення двоциклового навчання; розширення мобільності освітнього процесу та використання технологій дистанційного навчання (ДН).

Аналіз досліджень і публікацій… Проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є предметом уваги військової і педагогічної науки як вітчизняних, так і закордонних учених. У дослідженнях В. Балашова, О. Богданюка, Л. Боровика, О. Винограда, А. Галімова, О. Діденка, Д. Іщенка, А. Мальцева, В. Райко, С. Філіппова та ін. розкриваються особливості удосконалення професійної підготовки прикордонників, які враховують специфіку оперативно-службової діяльності підрозділів та органів охорони державного кордону України. Однак, результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що поза увагою дослідників залишається розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН.

Формулювання цілей статті… Метою статті є обґрунтування специфіки структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу... Професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників вимагає переосмислення цілей і завдань, змісту та методів педагогічного процесу у зв'язку з новими проблемами і перспективами суспільного розвитку. За нашим баченням, система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяє забезпечити підготовку фахівців, здатних на належному професійному рівні захищати цілісність держави.

Використавши метод моделювання, ми зобразили систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у вигляді моделі. Метод моделювання є загальнонауковим методом дослідження тих чи інших явищ і полягає в побудові та дослідженні особливих об'єктів-моделей (матеріальних або знакових) та інших об'єктів-оригіналів або прототипів.

У процесі проектування структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників дотримувалися таких основних положень:

1. Професійна підготовка курсантів формується не лише в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін, а також упродовж вивчення інших, зокрема професійно-орієнтованих.

2. Система формування професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників повинна бути цілісною, гнучкою, динамічною, має враховувати професійну спрямованість, відповідати

сучасному рівню розвитку науки та інформаційно-телекомунікаційних технологій, вимогам інформаційного суспільства і сучасним освітнім парадигмам.

3. Система формування професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників має будуватися на моделі, яка створюється, виходячи з тих функцій і узагальнених завдань діяльності, котрі повинен виконувати та розв'язувати фахівець, а також навичок і вмінь, якими він повинен володіти.

На основі аналізу педагогічної літератури, зокрема досліджень [1-7], нами розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН, яка враховує основні компоненти досліджуваного процесу і є уявною схематичною системою, що відтворює, імітує, відображає властивості, ознаки та характеристики зазначеного процесу. У моделі розкрито такі блоки: **цільовий, змістовний, процесуальний і діагностичний.** Модель допомагає подати передбачений результат педагогічного дослідження в узагальненому вигляді, системно відобразити властивості та характеристики такого педагогічного явища, як професійна підготовка прикордонників з використанням технологій ДН (рис. 1).

Розглянемо більш детально структуру і зміст кожного із зазначених вище блоків моделі.

Цільовий блок формує мету, вимоги до фахівця, основні принципи та завдання, компоненти професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН. Основна мета професійної підготовки фахівців НАДПСУ полягає в досягненні високого рівня професійної підготовки курсантів з використанням технологій ДН та наданні курсантам базових знань, відповідно до обраної спеціальності і прищеплення практичних навичок, які вони зможуть застосовувати під час виконання основних завдань з охорони державного кордону, передбачених посадовими обов'язками.

У моделі взято до уваги, що основою професійної підготовки прикордонників є відповідність професійних знань, умінь та навичок їх діяльності. Для цього, під час розробки структурно-функціональної моделі професійної підготовки було враховано те, що професійна підготовка спрямована на оволодіння сукупністю загальних теоретичних і практичних знань, навичок і вмінь прикордонника. Вона передбачає засвоєння загальних знань, навичок і вмінь з дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової та фундаментальної, професійної та практичної підготовки.

Дидактична мета, завдання професійної підготовки, принципи організації визначають змістовний компонент моделі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, оскільки від змісту професійної підготовки прикордонників значною мірою залежить її якість. Саме мета вивчення навчальної дисципліни є визначальним чинником формування її змісту. Змістом навчання є система знань, умінь і навичок, способів діяльності, форм поведінки, якими мають оволодіти курсанти у процесі навчальної діяльності. Його розкрито у навчальному плані, програмах, і методичних матеріалах навчальних дисциплін. Основними методологічними підходами в процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є акмеологічний, компетентністний, аксіологічний, культурологічний і системний.

Процесуальний блок структурно-функціональної моделі підготовки курсантів НАДПСУ відображає сутність процесу навчання, містить цикли та етапи підготовки, методи навчання і викладання, навчально-методичне забезпечення, засоби та форми організації освітнього процесу. У розробленій структурно-функціональній моделі органічно поєднуються проблемні, інтерактивні, рольові форми і методи навчання (акваріум, коло ідей, метод «прес», «мікрофон», навчаючи-вчусь, ток-шоу, дискусія, метаплан, групові дослідження, внутрішні або зовнішні кола, мозковий штурм, читання зигзагом, обмін думками, парні інтерв'ю, кейс-метод, віртуальні семінари, відео конференції, вебінари та ін.), завдяки чому забезпечується особистісне включення курсантів у процес навчання шляхом моделювання проблемних професійно спрямованих ситуацій, а також – міжособистісна взаємодія й діалогічне спілкування суб'єктів освітнього процесу. Важливу роль у стимулюванні самоосвіти і розвитку навчальної автономії персоналу ДПСУ відіграють інформаційно-телекомунікаційні технології. Підтвердженням ефективного впровадження інноваційних технологій у навчальний процес іншомовної підготовки курсантів є впровадження курсу ДН із вивчення англійської мови. Ще однією особливістю цих методів є те, що вони мотивують курсантів не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування. Як показує досвід, використання зазначених методів знімає нервову напругу курсантів, змінює форми діяльності, привертає увагу до основних питань заняття.

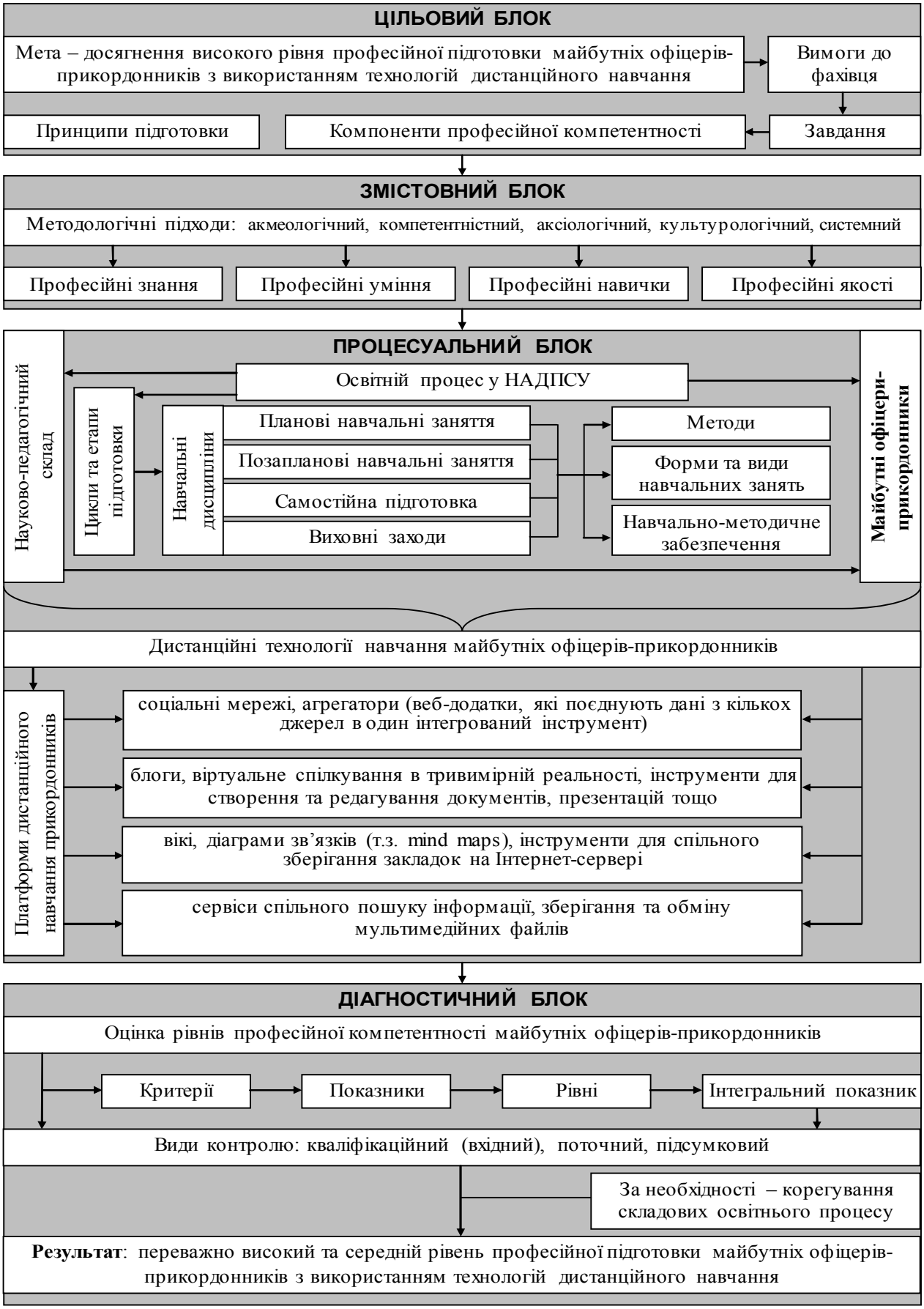

Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання

Структурно-функціональна модель передбачає використання таких засобів навчання: електронні підручники та навчальні посібники, методичні розробки, довідкові матеріали, засоби наочності (таблиці, схеми, фотографії), технічні засоби навчання (комп'ютери, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки), електронні словники, електронні презентації, електронні перекладачі, аудіо/відеоматеріали, інформаційні ресурси мережі Інтернет. Таким чином, форми, методи і засоби навчання, використовувані в процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників орієнтовані на особистість курсанта, його активну участь у саморозвитку, отримання якісних знань і професійних навичок. На відміну від традиційних лекцій і практичних занять, активні форми і методи навчання дозволяють наблизити навчальний процес до реальності, імітуючи професійну діяльність.

Складовими моделі професійної підготовки є також технології ДН, які визначають процесуальний компонент моделі. Процес професійної підготовки не можна розглядати як прямий однобічний вплив на курсантів. Це соціальна взаємодія різних об'єктів і суб'єктів: індивідуальних і групових (мікрогруп, колективів). Професійна підготовка прикордонників – це система організаційних і навчальних заходів, спрямованих на удосконалення знань, умінь і навичок за посадовим призначенням. Іншими словами – це єдність безпосередньої та опосередкованої взаємодії суб'єктів навчального процесу, що створює умови для професійної підготовки курсантів, які активно або пасивно реагують під впливом своїх потреб, мотивів, життєвого досвіду, переконань, впливу інших факторів, а також соціального середовища**.**

Вона (професійна підготовка) організовується та проводиться на підставі вимог статутів, директив і наказів Адміністрації ДПСУ, організаційно-методичних вказівок з організації підготовки особового складу та інших керівних документів. З перших днів перебування курсантів в НАДПСУ викладачі повинні вивчати їх професійні якості. Це дозволить правильно визначити спеціальність, яку він буде освоювати й, відповідно, забезпечить всебічну професійну підготовку та якісне виконання функціональних обов'язків. Керівники всіх рівнів і викладачі, які працюють з персоналом, повинні враховувати індивідуальні особливості курсантів. Вивчення курсанта дозволяє удосконалювати процес професійної підготовки і професіоналізації його особистості. Тому складовими структурно-функціональної моделі є суб'єкти професійної підготовки. Кожний вплив потрібно здійснювати з урахуванням соціалізації курсанта, його індивідуальних, соціально-психологічних, фізіологічних, вікових особливостей і рівня розвитку професійних якостей.

Важливе місце в моделі професійної підготовки курсантів посідає результативний блок, який охоплює сукупність критеріїв і показників для оцінки рівня професійної підготовки курсантів, в якому реалізовано вибір оптимальних видів контролю результатів навчальної діяльності. Основними видами оцінювання навчальних досягнень є кваліфікаційний (вхідний), поточний і підсумковий контроль. Для реалізації цих видів контролю викладачі використовують різні форми: співбесіду, вправи, тестові завдання, контрольні роботи тощо.

Ефективність структурно-функціональної моделі досягається завдяки повноті, системності, взаємозв'язку її компонентів. Усі складники моделі розглядаються у закономірному взаємозв'язку і спрямовані на кінцевий результат – підготовку кваліфікованих офіцерів-прикордонників, які вміють використовувати технології дистанційного навчання на достатньому для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків рівні.

Висновки… В представленій структурно-функціональній моделі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання охарактеризовано цільовий, змістовний, процесуальний і діагностичний блоки. Створена модель підготовки персоналу ДПСУ з використанням технологій ДН орієнтована на сучасні інформаційно-телекомунікаційні технології, що відкривають майбутнім офіцерам-прикордонникам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, знаходження і закріплення професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. У майбутніх офіцерів-прикордонників з'явився стійкий інтерес до навчання, підвищились пізнавальні мотиви, потреби в самонавчанні, саморозвитку, уміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній.

Перспективами подальших розвідок є аналіз стану сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Савчук Л. О. Інформаційні технології у фаховій підготовці майбутніх економістів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Савчук Людмила Олександрівна. – Хмельницький, 2008. – 172 с. / Savchuk L. O. *Informatsiini tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh*

ekonomistiv do samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti (Informational technologies in professional training of future economists for independent educational and cognitive activity), Khmelnytskyi, 2008, 172 p. *[in Ukrainian].*

2.Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мороз Надія Володимирівна. – Хмельницький, 2007. – 234 с. / Moroz N. V. *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii yak skladovoi profesiinoi pidhotovky kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv (Formation of social and cultural competence as a component of cadets' professional training at high military educational establishments),* Khmelnytskyi, 2007, 234 p. *[in Ukrainian].*

3.Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб.] для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с. / Ziaziun I. A., Sahach H. M. *Krasa pedahohichnoi dii (Textbook for teachers, postgraduates, students of secondary and high educational establishments),* Kyiv, 1997, 302 p. *[in Ukrainian].*

4.Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. В. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с. / Semenova A. V. *Paradyhmalne modeliuvannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv (Paradigmatic modeling in professional training of future teachers),* Odesa, 2009, 504 p. *[in Ukrainian].*

5.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. / Honcharenko S. U. *Pedahohichni doslidzhennia : metodolohichni porady molodym naukovtsiam (Pedagogical researchers : methodological recommendations for young scientists),* Kyiv-Vinnytsia, 2008, 278 p. *[in Ukrainian].*

6.Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., випр. і доповн.]. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с. / Fitsula M. M. *Pedahohika (Pedagogics),* Kyiv, 2003, 528 p. *[in Ukrainian].*

7.Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / О. В. Крушельницька – К. : Кондор, 2006. – 206 с. / Krushelnytska O. V. *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen (Methodology and organization of scientific researches),* Kyiv, 2006, 206 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «06» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «27» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Блощинський Ігор – професор кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: blosch@ukr.net

Bloshchynskyi Ihor – professor of the English Language department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: blosch@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Блощинський І. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання / Ігор Блощинський // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 15–20.

Cite this article as:

Bloshchynskyi I. Structural and Functional Model of Future Borderguard Officers' Training on the Basis of Distance Learning Technologies, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 15–20.

УДК 371.2+378.3

ВІРА ВИХРУЩ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»)
VIRA VYKHRUSHCH,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Polytechnic»)

ЛЮДМИЛА РОМАНИШИНА,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
LIUDMYLA ROMANYSHYNA,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти

Educational Dialogue as a Basic Concept of Developing Paradigms in Modern Education

У статті акцентовано увагу на тому, що діалогічні технології, їх наукову розробку і освоєння є ключовими питаннями модернізації системи освіти. Цілісне розуміння природи діалогу у системі гуманітарного знання – це проблема лінгвістики, риторики, літературознавства, філософії, психології, педагогіки. Освоєння діалогічних технологій навчання сучасною освітньою практикою ускладнено неузгодженням філософських, лінгвістичних і психологічних трактувань феномена «діалог».

Встановлено, що застосування діалогу у освіті пов'язано із методологічними труднощами: відсутністю загальноприйнятого трактування терміна «діалог», незавершеністю загальної теорії діалогу і із орієнтацією освіти на різні культурні цінності діалогу. Діалог - це не конкретний методичний прийом, а метод побудови партнерських стосунків у процесі навчання. Виходячи з цього, практико-орієнтовані психологічні концепції діалогу базуються на міжнауковій основі ідеї єдності пізнання і спілкування, на концепції «освітнього діалогу». Діалогічне педагогічне спілкування є центральним елементом управління процесом навчання. Психологічним фактором професійного розвитку учителя в процесі освоєння їм діяльності в системі розвивального навчання є зміна професіоналізму із монологічного на діалогічний.

Ключові слова: *діалог, навчальний діалог, діалогічне спілкування, навчальний процес.*

Dialogic technologies, their scientific development and research are key issues of educational system modernization. A holistic understanding of the nature of dialogue system of human knowledge is a problem of linguistics, rhetoric, literary criticism, philosophy, psychology and pedagogy. The acquisition of dialogical learning technologies in modern educational practice is complicated by inconsistency of philosophical, linguistic and psychological interpretations of the phenomenon of «dialogue».

The use of dialogue in education due to the methodological difficulties: lack of generally accepted interpretation of the term «dialogue», incompleteness general theory of dialogue and focus of education on different cultural values of the dialogue. The concept of «educational dialogue» is designed to ensure the change in mass of pedagogical influence by modern teacher. Theoretical sources most philosophical concepts of dialogue are the theory of human knowledge and consciousness research, age patterns of development, peculiarities of educational process at different age stages. The practice-oriented psychological concepts of dialogue is based on the idea of unity of knowledge and communication.

Culture of dialogue relations is due to the national humanitarian tendencies of development national higher education. Dialogue is not a specific methodological procedure but the method of constructing partnerships in learning. It is characterized by the following features: this is the process of developing new information, common to the communicants and the birth of their community; the uniqueness of each partner and their fundamental equality in situations of the various and original points of view; each orientation to understanding and active interpretation of its terms by partner; waiting for a response and its prediction in own utterance; mutual complementarity positions of participants in communication; use the experience of the participants during their interaction.

Dialogical educational communication is the central element of the learning process. Educational dialogue - subjective exchange of knowledge, experiences, and ways of meanings – according to its content is interpersonal interaction, which aims to change attitudes and style of activity of its members.

Psychological factors of teachers professional development of their activities in training is the change from monologue to professional dialog.

Key words: *dialogue, educational dialogue, dialogical communication, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… В освітній практиці вищої школи склалася усвідомлювана багатьма суперечлива ситуація: з одного боку, у процесі навчання – зберігається традиція пояснення і панування освітнього монологу, а з іншого – проявляється обмеженість такої організації освітнього процесу в умовах мінливої реальності. Аналіз практики вищої освіти дозволяє стверджувати, що перспективними з точки зору гуманітарної парадигми освіти є такі підходи, які змінюють суб'єктність студента – майбутнього фахівця. До них відносяться: актуалізація діалогових методів навчання, вивчення індивідуального стилю пізнавальної діяльності, створення умов для розвитку активності усіх учасників освітнього процесу. Діалогічні технології, їх наукову розробку і освоєння можна віднести до ключових питань модернізації вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій... У розвитку вищої школи провідних країн на рубежі XX і XXI століть експерти виділяють шість тенденцій, три з яких (масовість, комерціалізація, перехід до гнучких спеціалізацій) обумовлені соціально-економічними причинами. Три інших (гнучкість передачі знань, розвиток нових форм і нових технологій одержання знань) – це результат зміни освітньої парадигми: трансляція «готових знань» змінюється формуванням компетенцій, а пояснення як провідний дидактичний метод витісняється методом навчального діалогу [3]. У системі вищої освіти усі зазначені тенденції проглядаються доволі чітко, але у оновленні освітньої парадигми є ряд особливостей. Наприклад, у впровадженні освітнього знання і технологій акцент робиться на гуманітарний зміст освіти та інтерактивні технології, які здатні змінити характер мислення майбутнього фахівця відповідно до сучасних вимог щодо нього. Гуманітарне пізнання навколишнього світу сприяє розвитку гуманітарного мислення, яке характеризується «одиничністю і загальністю». Загальність такого типу мислення виявляється у зверненні до сенсу. Гуманітарне бачення проблеми фахівцем будь-якої сфери діяльності визначається його здатністю до взаємодії і діалогу із іншими людьми. Діалог у такій ситуації стає універсальним і необхідним засобом вирішення багатьох особистісних і професійних суперечностей (В.Зінченко, 1994; Ю.Кулюткін, 1986; Г.Сухобська, 1998). Отже, можна стверджувати, що культура діалогічних відносин відповідає гуманітарних тенденціям розвитку вітчизняної вищої школи. Домінування монологічних способів і прийомів навчання має своє історико-педагогічне і культурно-психологічне пояснення і є предметом спеціального вивчення.

Фрмування цілей статті – узагальнити основні наукові підходи до навчального діалогу як явища гуманітарного пізнання і окреслити його характеристики як дидактичного феномену.

Виклад основного матеріалу... Побудова суб'єкт – суб'єктних стосунків у процесі пізнання є необхідною умовою гуманітаризації освіти. Як стверджує В. Зінченко, у гуманітарній науці предметом пізнання виступає суб'єкт-мовець і його слово; отже, виникає задача відновлення, передачі і інтерпретації чужих слів [5]. Для гуманітарного пізнання і розуміння людини, яка проявила себе у культурі, слові, діяльності, особливо важливим є метод: в силу своєї універсальності і принципової незавершеності гуманітарне пізнання не може не бути діалогічним. Гуманітарний напрям у освіті отримав сьогодні достатню наукову обґрунтованість, проте у сфері практики багато проблем залишається не дослідженими [9]. Цілісне розуміння природи діалогу складається у системі гуманітарного знання у точках перетину лінгвістики, риторики, літературознавства, філософії, психології, педагогіки. На думку філософа В.Кутирьова, сьогодні у гуманітарних науках спостерігається абсолютизація діалогу, «...коли різноманіття людських зв'язків, почуттів і сприйняття світу ототожнюється із їх текстової формою» [8, с.170].

На наш погляд, освоєння діалогічних технологій навчання сучасної освітньої практики ускладнено неузгодженням філософських, лінгвістичних і психологічних трактувань феномена діалогу. У «Сучасному філософському словнику» діалогом називається «...особливий рівень комунікативного процесу, на якому відбувається злиття особистостей учасників комунікації» [13, с.16]. Філософське тлумачення поняття кожна наука прагне перевести у практичну площину відповідно до проблематики вивчення діалогу. Соціальна психологія, наприклад, тлумачить діалог як розмову, бесіду, почерговий обмін репліками двох або більше людей. При цьому реплікою вважається і відповідь у вигляді дії, жесту, мовчання. У консультативній психології комунікативний підхід проголошується основою психологічної допомоги, а як провідний розробляється метод сократичного діалогу. Педагогічна психологія розглядає діалог через призму загального. Як зазначає І.Зимняя, діалогічне педагогічне спілкування є центральним елементом управління процесом навчання. Від характеру діалогічного спілкування у значній мірі залежить розвиток учнів, а, як наслідок діалогічної природи навчання,

управління педагогічним процесом у сучасних умовах вимагає знання лінгвістичних, психологічних і педагогічних характеристик спілкування. Теоретичні основи педагогічної взаємодії досить повно і всебічно розкриті у дослідженнях психологів (І.Зимняя, 1999; Я.Коломінський, 2007; А.Мудрик, 1991; Н.Радіонова, 1998 та інші), на жаль не отримали сьогодні застосування у освітній практиці вищого навчального закладу.

Термін «діалог» існує в транскрипції двох перекладів: у першому випадку «діалог» означає розмову двох, «трилогія» – трьох, «полілог» – багатьох осіб (з грец. dialogos – *di (s)* – «два»). Для підкреслення протилежності процесу – односпрямованої комунікації - широко вживається термін «монолог». Другий переклад – осіб (з грец. dialogos – *dia* – «два» – «між») – обумовлює розширене тлумачення поняття «діалог» і передбачає взаємозв'язок комунікацій природного і штучного світів, спілкування із реальними і уявними співрозмовниками. На наш погляд, друге трактування точніше передає природу діалогу: він передбачає будь-яке число учасників, а діалог - слово, яке проходить через усе коло співрозмовників» [4, с.116]. У такому значенні «діалог» не є окремим прийомом або фрагментом навчального заняття, а складна єдність різних уявлень про картину світу у учасників освітнього процесу.

У філософії XX століття концепції діалогу формуються у зв'язку із проблемою розриву (відчуження) між суб'єктом і плодами його діяльності. Концепції діалогу створювали філософи, культурологи (М.Бубер, С.Франк), але найбільш відомим автором теорії діалогу і засновником наукової школи, яка утверджує діалогіку як науку, прийнято вважати літературознавця М.Бахтіна, для якого будь-який дотик до світу культури стає діалогом із цим світом [1]. Теоретичними джерелами більшості філософських концепцій діалогу стали теорія гуманітарного знання, створена М.Бахтіним, і дослідження свідомості, здійснені Е. Гуссерлем і його учнями. Погляд на природу людини, викладених у висловлюваннях «Ми-розмова», «Я-Ти-діалог», розвиває комунікативні підходи до діалогу у зв'язку із проблемами свободи і істини. При цьому зіставляються різні трактування діалогу: онтологічне («співбуття»), соціологічне (взаємодія), культурологічне (культура діалогу, діалогічний обертон), екзистенційне (відродження духу), герменевтичне (взаємопорозуміння), психолого-педагогічне (партнерство, співтворчість, співпраця, ціннісно-смислове спілкування).

Загальними для гуманітарних наук є окремі позиції при обговоренні природи діалогу.

1. У діалозі кожне повідомлення розраховане на його інтерпретацію співрозмовником і повернення у збагаченому, інтерпретованому вигляді для подальшої аналогічної обробки іншим партнером. Діалогічне спілкування – це процес вироблення нової інформації, спільної для комунікантів і народження їх спільності.

2. Діалог передбачає унікальність кожного партнера та їх принципову рівність у ситуаціях існування різних і оригінальних точок зору; орієнтацію кожного на розуміння і на активну інтерпретацію його точки зору партнером; очікування відповіді і її передбачення у власному висловлюванні; взаємну доповнюваність позицій учасників спілкування, співвіднесення яких є метою діалогу. Ось чому діалог може бути формою зв'язку суб'єктів, якщо у ньому присутні усі ті риси, які відрізняють суб'єкта від об'єкта.

3. Найяскравіше структура діалогу моделюється музикою, коли вона використовує не форму обміну монологами-аріями, а форму дуету, тріо, квартету, які є граничним випадком діалогічної цілісності як неподільної взаємодії окремих музичних партій до такої міри залежних одна від одної, що вони взагалі не мають самостійної форми існування, утворюючи одночасне, а не почергове звучання.

4. Діалогічні відносини, незалежно від сфери їх реалізації (освіта, творчість, медицина тощо) побудовані на досвіді власних переживань учасників і їх взаємодії.

Таким чином, міждисциплінарний дискурс дослідження гуманітарного знання, запропонований М. Бахтіним, об'єднує культурно-психологічні дослідження природи діалогу, пов'язаний із іменами В. Дильтея, О. Потебні, Л. Щерби, Р. Якобсона та інших. Він є методологічним засобом інтеграції уявлень про діалог, розсіяних у сферах різних наук.

Діалог у психології представлений у психологічних теоріях гуманітарного типу і практико-орієнтованих психологічних концепціях, де він розуміється в основному як мовна комунікація, спілкування (розмова, обговорення, бесіда, диспут, дискусія, суперечка тощо), чим підкреслюється його когнітивна складова. Ці напрями вивчення діалогу спираються як на основу на класичну вітчизняну психологію спілкування, розроблену у працях Б. Ананьєва і його послідовників: В. Мясищева (1995), а потім – О. Леонтьєва (2001), О. Бодальова (1983, 1995), В. Панферова (1987) та інших.

Автори колективної монографії «Общение и познание» розвивають на міжнауковій основі ідеї єдності пізнання і спілкування. У роботі представлені результати експериментальних досліджень особливостей взаєморозуміння у діалозі і обговорюються два види діалогічної взаємодії: на рівні

стосунків та проблемний. «В цілому результати проведених досліджень засвідчили, що у діалозі реалізуються два плани взаємодії співрозмовників: проблемний, що передбачає обговорення і вирішення якоїсь проблеми, і на рівні стосунків, який регулює взаємовідносини співрозмовників» [10, с. 388]. Подібна організація притаманна діалогам, що реалізуються у найрізноманітніших комунікативних ситуаціях.

У психологічних теоріях гуманітарного типу діалог описується не тільки як незалежний об'єкт, а простежуються взаємини дослідника із цим об'єктом (зміна монологічного позиції на діалогічну, атрибути «розумного порозуміння» тощо). Наприклад, С.Братченко, вивчаючи міжособовий діалог, стверджує, що «...рівноправність як взаємне визнання свободи один одного» є найважливішим атрибутом міжособистісної взаємодії і пропонує використовувати принципово нову ідею «комунікативних прав особистості» для розкриття змісту поняття «свобода і рівноправність у діалозі» [2, с. 211–212]. Розглянемо систему цих прав. По-перше, це група прав, об'єднана поняттям свобода особистості: право на гідність і повагу; право на індивідуальність; право на свою систему цінностей.

По-друге, це права на свободу думки: на вільну, нічим не регламентовану думку; на незалежність суджень; на сумніви або незгоди.

І, нарешті, по-третє, це група комунікативних прав технологічного характеру, що забезпечують свободу діалогу: на питання до співрозмовника; на зміну, розвиток своєї позиції; на вираження почуттів і переживань у спілкуванні.

Діалогічність спілкування за умови недотримання цих прав порушується. У пропонованому психологічному підході є важливим сам діалоговий принцип рівноправності співрозмовників, а не тільки перелік прав, який може бути доповнений.

Порівняння тільки певної частини педагогічних підходів до вивчення природи діалогу засвідчує, що побудова діалогу у освіті пов'язана, перш за все, із методологічними труднощами: відсутністю загальноприйнятого трактування терміна «діалог», незавершеністю загальної теорії діалогу і, у зв'язку із цим, із орієнтацією освіти на різні культурні цінності діалогу.

У результаті в педагогічних дослідженнях діалог трактується: а) як особливий тип педагогічних відносин, що будуються на принципах довіри і співробітництва; б) як специфічна форма спілкування, яка передбачає інформаційний зв'язок між педагогом і учнями; в) як особлива форма педагогічної взаємодії, спрямована на вирішення педагогічних задач; г) як педагогічна творчість, яка долає стандартні педагогічні дії і шаблони тощо. Очевидно, що категорії «ставлення», «спілкування», «взаємодія», «творчість», маючи різні психологічні значення, не можуть забезпечити цілісної концепції педагогічного діалогу.

Методологічні труднощі дослідження діалогу у освіті автори нерідко намагаються подолати за допомогою виокремлення різних типів, видів і класів діалогу (М. Кучинський, 1981; О. Бочкарьова, 2009 року; О. Беляєва, 1986). У психолого-педагогічній літературі обговорюються такі типові різновиди діалогу: міжособистісний діалог, груповий діалог і внутрішньоособистісний діалог як потік смислів людини.

Останнім часом у педагогічній та психологічній літературі отримали поширення такі поняття, як «розвивальний діалог», «спілкування – порозуміння», «педагогічний діалог», «діалогічна взаємодія», «освітній діалог», «дидактичний діалог». Ці поняття стали затребуваними у зв'язку зі створенням нових гуманістичних концепцій у шкільній та вищій освіті. Різноманітність визначень поняття «діалог» є не стільки проявом боротьби різних педагогічних підходів до діалогу, скільки проекцією потреби підійти якомога ближче до суті цього поняття.

Сутність будь-якого діалогу гуманістична, бо діалог передбачає унікальність суб'єктів і їх принципову рівність, а також орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію його точки зору іншими суб'єктами. Гуманістична спрямованість об'єднує названі поняття, а уточнює і розводить їх орієнтація на філософські або психологічні уявлення про призначення діалогу в освіті. Так, поняття «навчальний діалог», широко представлене раніше у методиці викладання мови, отримало у концепції особистісно орієнтованого навчання розширене педагогічне тлумачення. Сьогодні за його допомогою усе частіше позначають не конкретний методичний прийом навчання, а метод побудови діалогічних стосунків у процесі навчання. Наприклад, Ю.Сенько, включаючи діалогічність до характеристики стилю нового педагогічного мислення, пропонує замінити пояснення як провідний дидактичний метод методом навчального діалогу [12, с. 122]. Поняття «педагогічний діалог» у більшій мірі відповідає такому призначенню. Педагогічний діалог – міжсуб'єктний обмін знаннями, переживаннями, способами діяльності і смислами – за своїм змістом міжособистісна взаємодія, метою якого є зміна позицій і стилю діяльності його учасників.

Психологічна та особистісна готовність партнерів педагогічного спілкування до діалогу - головна трудність реформ сучасної освіти. Діалогічний тип діяльності учителя або проблема

діалогічної позиції педагога як певна психолого-педагогічна технологія практично не описаний у сучасній педагогічній літературі. Психолог Л.Шустова, досліджуючи можливості педагогічного діалогу у практиці роботи із підлітками, приходить до таких невтішних висновків: «Очевидно, невипадково, вивчаючи педагогічний діалог, ми стикаємося із тим, що він є далеким від критеріїв справжнього діалогу. Провідним у спілкуванні учня і учителя є монолог останнього. Неформальне позаурочне спілкування може бути діалогічним, але це вже залежить від особистості учителя, який може створити довірливі діалогічні стосунки. На основі цих відносин легше проводити і уроки-діалоги. Такий учитель успішніше мотивує навчання і спілкування. Йому більше довіряють, його слово чують і повторюють. Але такий учитель – рідкість для нашої школи» [10, с. 355].

У свою чергу М.Камінська, відповідаючи на запитання, що забезпечить розвиток учителя, приходить до висновку, що психологічним фактором професійного розвитку учителя в процесі освоєння ним діяльності в системі розвивального навчання є зміна професіоналізму із монологічного на діалогічний. Автор усвідомлює при цьому, що повинні відбутися культурні зрушення стратегій і засобів професійного впливу для реалізації учителем особистісних професійних рішень: «...діяльність за типом співробітництва (діалогу) не має своєї концептуальної моделі і теоретичного розуміння, незважаючи на те, що її культурно-історичні коріння у античності «. І далі про діалог у практиці освіти: «... як такого чистого, сформованого зразка педагогічної діяльності діалогічного типу не існує і не може існувати. Діалогічний тип педагогічної діяльності «виявляє» себе як особлива психологічна реальність лише стихійно - як певний прояв «проривів» у вітчизняній освіті, оскільки у вузі до цього часу готується педагог транслюючого типу» [7, с. 44].

Концепція «освітнього діалогу», яка з'явилася у низці дисертаційних досліджень останнього десятиліття (Л.Балакіна, О.Бочкарьова, Н.Ускова), якраз і була покликана, на думку її прихильників, забезпечити «культурні зрушення» у засобах педагогічного впливу сучасного педагога.

Наприклад, у роботі В.Назарової «Педагогическое обеспечение интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов средних профессиональных образовательных учреждений» (2009) пропонується освітній діалог розглядати як форму інтерактивної взаємодії викладачів і студентів, що забезпечує взаємообмін навчальною інформацією, поглядами, позиціями і спрямування її на освоєння соціального досвіду в умовах рівності і співпраці. Однак таке дидактичне трактування діалогу не відображає його психологічної сутності, тому поняття «діалог» може бути замінено іншими формами взаємодії, наприклад, «інтерактивною технологією» тощо.

Незавершеність педагогічній теорії діалогу визначила зміст і напрями дискусій про сутність і роль діалогу у освіті в 2000-ті роки, коли філософські концепції діалогу і діалогічні теорії комунікацій послужили підставою для критики традиційного навчання і його головної суперечності – розбіжності цілей учня і учителя (В.Біблер, М.Каган, М.Камінська, С.Курганов, І.Якиманська).

Особливий інтерес становить висловлена у ході дискусії принципова позиція філософа М.Кагана. У статті «О педагогических аспектах теории диалога» автор стверджує: «Поняття «діалог» використовується у двох сенсах – побутовому і науково-філософському. У першому він означає співбесіду двох осіб; у другому - інформаційну взаємодію людей як суб'єктів, незалежно від мовних чи інших семіотичних засобів, метою якої є підвищення рівня їх духовної спільності або досягнення цієї спільності. Вжите у першому сенсі воно ніякого педагогічного значення не має, оскільки є очевидним, що будь-яке спілкування учителя і учня є їх співбесідою – обміном репліками відомою обидвом сторонам мовою, за участю лінгвістичних засобів, а у особливих ситуаціях – і засобів графічних, звуко-інтонаційних, пластично-демонстраційних, кінематографічних. У другому випадку звернення до діалогу стає серйозною педагогічною проблемою» [6, с. 51]. Діалог у першому сенсі присутній у кожному акті навчання у історично сформованій формі навчального діалогу. Навчальний діалог отримав повсюдне визнання у теорії навчання завдяки своїй формальної правомірності. Якщо знання є новим тільки для тих, кого навчають, а учні отримують відповіді на запитання, які вони не задавали, то умовність навчального діалогу цілком виправдана. Проблематичність звернення до діалогу із метою досягнення духовної спільності філософ також бачить у неготовності педагогів до взаємодії такого рівня: «Зрозуміло, що залучення до діалогу – завдання незрівнянно складніше порівняно із монологічним інформуванням або підпорядкуванням іншого як об'єкта твоїх дій, і вимагає особливих душевних здібностей, навіть, – таланту, подібного у якихось рисах до таланту художника; тому педагогічні університети повинні приймати не усіх бажаючих, які добре відповіли на вступних іспитах, а тільки тих, хто на основі спеціального тестування (як під час вступу до мистецького вузу) проявляє якості, необхідні учителеві – здатність до діалогу із дітьми, тобто таку

модифікацію таланту спілкування, яка заснована на любові до дитини і повазі до неї, яка формується до вільної і творчої особистості «[6].

Це перша педагогічна проблема сучасної освіти. Інша полягає у пануванні дидактики природничо-наукового знання і перенесенні її на викладання гуманітарних дисциплін, що визначається домінуванням технології побудови навчального діалогу над діалогічним спілкуванням викладача і студента.

Студент і викладач у традиційному навчанні, обмінюючись репліками під час діалогу, не є його суб'єктами, оскільки їх цілі та цінності є різними. Навчальний або сократичний діалог веде студентів до мети, заздалегідь відомої викладачеві. У цій визначеності і заданості містяться його результативність і його обмеження, оскільки, розвиваючись як зовнішній діалог, навчальний діалог не здатний стати «внутрішнім діалогом», про принципову незавершеність якого говорив М.Бахтін.

Говорячи про педагогічне, навчальне співробітництво і взаємодію у вузі, варто мати на увазі зміну трьох традиційних для загальноосвітньої школи напрямів діалогу: взаємодію педагога із студентами, взаємодію студентів один із одним у спільній навчальній діяльності та взаємодію викладачів у системі міжпредметних зв'язків. Без сумніву, у конкретному освітньому процесі вузу усі три напрями діалогічної взаємодії відтворюються, але у нових для них аспектах. Вузівський освітній процес відрізняється особистісними смислами співпраці, самостійної і розподіленої спільної діяльності його учасників.

Висновоки... Встановлено, що у теорії і практиці освіти трактування поняття «діалог» є доволі суперечливим внаслідок впливу різних орієнтацій: філософської, лінгвістичної або психолого-педагогічної. Вирішення цієї суперечності можливе на основі культурологічного підходу до проблеми діалогу у освіті. Діалог у сучасній освіті – це зміст і форма пізнання людиною світу; характер міжособистісних стосунків і, одночасно, спосіб зміни уявлень про себе і іншу людину; знання про світ «всередині себе», що припускає можливість існування різноманіття точок зору на його сутність. Слід акцентувати увагу на тому, що гуманітарно орієнтована освіта покликана реалізувати цінності свободи викладання й навчання. Філософські концепції діалогу вносять у освіту цілі і цінності «звільнення людини у людині». Психолого-педагогічні смисли діалогу у освіті – це смисли «...елітарної психологічної культури: реалізація унікальної особистості, орієнтація на культуру і духовні цінності, на свободу, інше розуміння психологічної допомоги (не управління, а супровід, який спрямовує на участь у самостійній роботі, співробітництво, розвиток)» [11, с. 103].

Аргументовано, що проблема побудови діалогічних відносин у освітньому процесі полягає у тому, що відносини у діалозі розглядаються, як правило, у відриві від практики цих відносин. Тому у сучасних дослідженнях діалогу переважає установка на діалог як на об'єкт мовної комунікації, але не як на об'єкт наукової концепції, що проявляється у фрагментарності діалогічних досліджень і у відсутності загальноприйнятого трактування терміна «діалог» і, як наслідок, у неузгодженості концепції діалогу у педагогічних дослідженнях. Таким чином, орієнтація освіти на психолого-педагогічну культуру дозволяє подолати неузгодженість уявлень про діалог і пропонує аналітичний підхід до одночасно несумісних і нескоординованих способів і шляхів пізнання діалогу у освіті.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері належить науково-педагогічне обгрунтування ефективності використання навчального діалогу у навчальному процесі вищої школи, розробка загальнометодичних засад діалогізації навчання у вищій школі, вивчення проблем суб'єктивізації студента та викладача в умовах розвивальної парадигми навчання.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – К. : NEXT, 1994. – 356 с. / Bakhtyn M.M. *Problemy tvorchestva Dostoevskogo. Problemy poe'tiki Dostoevskogo (Problems of Dostoevsky's work. Problems of Dostoevsky's Poetics),* Kyiv, 1994, 356 p. *[in Russian].*

2.Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко /В кн.: Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222. / Bratchenko S. L. *Mezhlichnostnyj dialog i ego osnovnye atributy (Interpersonal dialogue and its key attributes),* Moscow, 1997, pp. 201–222. *[in Russian].*

3.Волков А. Высшее образование: повестка 2008-2016. / А.Волков, Д.Ливанов, А.Фурсенко // Эксперт. – 2007. – №32/3. – С. 89–94. / Volkov A., Lyvanov D., Fursenko A. *Vysshee obrazovanye: povestka 2008-2016 (Higher Education: 2008-2016 agenda), Ekspert, 2007, № 32/3, pp. 89–94. [in Russian].*

4.Гусинский Н. Е. Введение в философию образования / Н. Е. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2003. – 248 с. / Husynskyy N.E., Turchanynova Yu.Y. *Vvedenye v fylosofyyu obrazovanyya (Introduction to the Philosophy of Education), Moscow, 2003, 248 p. [in Russian].*

5.Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара : Самарский государственный педагогический университет, 1998. – 216 с. /

Zynchenko V. P. *Psykholohycheskaya pedahohyka. Materyaly k kursu lektsyy. Chast 1. Zhyvoe znanye (Psychological pedagogy. Materials for the course of lectures. Part 1: Living knowledge),* Samara, 1998, 216 p. *[in Russian].*

6.Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога / М. С. Каган /В кн.: Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.44–61. / Kahan M.S. *O pedahohycheskom aspekte teoryy dyaloha (On the pedagogical aspect of the theory of dialogue)* Dyaloh v obrazovanyy, Sankt-Peterburg, 2002, pp.44-61. *[in Russian].*

7.Каминская М. В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования. Авт. дисс. докт. псих. наук. – М., 2004. / Kamynskaya M. V. *Professyonalnoe razvytye uchytelya v protsesse osvoenyya ym deyatelnosty v systeme razvyvayushcheho obrazovanyya (Professional development of teachers in the development of their activities in the system of developmental education),* Moscow, 2004, 18 p. *[in Russian].*

8.Кутырев В. А. Естественное и искусственное: борьба миров / В. А. Кутырев. – Н.Новгород: Издательство «Нижний Новгород», 1994. – 199 с. / Kutyrev V. A. *Estestvennoe i iskusstvennoe: bor'ba mirov (Natural and artificial: war of the worlds),* Nizhniy Novgorod, 1994, 199 p. *[in Russian].*

9.Мкртычян Г. А. Психологическая экспертиза в инновационном образовании / Г. А. Мкртычян. – Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011 – 147 с. / *Mkrtychyan H.A. Psixologicheskaya e'kspertiza v innovacionnom obrazovanii (Psychological expertise in innovative education),* Saarbryukken, 2011, 147 p. *[in Russian].*

10.Общение и познание / [под ред. В.А. Барабанщикова и Е.С. Самойленко]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. */ Obshchenye y poznanye (Communication and Cognition),* Moscow, 2007, 495 p. *[in Russian].*

11.Розин В. М. Психология: наука и практика / В. М. Розин. – М. : Омега-Л, 2008 . – 544 с. / Rozyn V. M. *Psixologiya: nauka i praktika (Psychology: Science and Practice),* Moscow, 2008, 544 p. *[in Russian].*

12.Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций / Ю.В.Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. / Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya (*Humanities *teacher education foundations),* Moscow, 2000, 240 p. *[in Russian].*

13.Современный философский словарь / [под общей ред. д.ф.н. проф. В.Е. Кемерова]. – М. : Академический Проект, 2004. – 864 с. / *Sovremennyj filosofskij slovar' (Modern Philosophical Dictionary),* Moscow, 2004, 864 p. *[in Russian]*

Дата надходження статті: «14» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «28» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Козловський Ю. – доктор педагогічних наук, доцент
Гриньова В. – доктор педагогічних наук, професор

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки і соціального управління Інституту психології та права Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Vykhrushch Vira – professor of pedagogic and social management department of the Institute of Psychology and Law of Lviv National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Романишина Людмила – професор кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: romanyshyna@mail.ru

Romanyshyna Liudmyla – professor of pedagogic and psychology department of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: romanyshyna@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Вихрущ В. Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти / Віра Вихрущ, Людмила Романишина // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 21–27.

Cite this article as:

Vykhrushch V., Romanyshyna L. Educational Dialogue as a Basic Concept of Developing Paradigms in Modern Education, *Pedagogical Discourse,* 2016, Issue 20, pp. 21–27.

УДК 371.134+373.3:005.963.1

ОЛЕКСАНДР ГАЛУС,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
OLEKSANDR HALUS,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

ІННА ОЧЕРЕТНА,
викладач
(Україна, Хмельницький, Хмельницький торговельно-економічний коледж Київського торговельно-економічного університету)
INNA OCHERETNA,
teacher
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi trade and economic College of Kyiv National University of Trade and Economics)

Організаційно-методичні умови практичної підготовки технологів харчової промисловості у коледжах

Organization-Methodological Conditions of Practical Preparation of Technologists of Food Industry in Colleges

У статті розкрито організаційно-методичні умови практичної підготовки технологів харчової промисловості у коледжах: інформаційні, фінансово-економічні, матеріально-технічні, науково-методичні, організаційно-управлінські, соціально-економічні. Теоретично обґрунтовані структурні, цільові, змістові і процесуальні компоненти багаторівневої професійної підготовки спрямовані на формування особистості, максимального виявлення здібностей, реалізацію професійно-освітніх потреб студентів в системі «коледж – університет». Визначено такі основні функції організаційно-педагогічних умов: соціальна, прогностична, інтегративна, економічна, дослідницька, науково-технічна. Доведено ефективність організаційно-педагогічних умов, які забезпечують організацію професійної практичної підготовки в системі «коледж – університет». Розглянуто систему багаторівневої професійної освіти відповідно до регіональних потреб у технологах підприємств харчової промисловості. Розроблене науково-методичне забезпечення освітнього процесу, яке включає нормативно-правовий і навчально-методичний комплекси, забезпечує організацію навчального процесу в багаторівневій системі професійної практичної підготовки.

Ключові слова: *організаційно-методичні умови, практична підготовка фахівців, компоненти професійної підготовки, технолог харчової промисловості, науково-методичне забезпечення.*

Organization-methodological conditions of practical preparation of technologists of food industry in colleges have been revealed in the article: informational, financial-economic, material and technical, scientific-methodological, organization-managerial, social-economic. The structural, aim, contextual and procedural components of multilevel professional preparation, directed to the personality forming, highest possible determination of abilities, realization of professional-educational needs of the students in the system «college – university», have been theoretically grounded. Such basic functions of organizational-pedagogical conditions as: social, prognostic, integrative, economic, research, scientific-technical have been determined.

The effectiveness of organizational-pedagogical conditions, which guarantee organization of professional practical preparation in the system «college – university» has been proved. The system of multilevel professional education according to the regional needs in technologists of the enterprises of food industry has been worked out. Scientific-methodological providing of the educational process, which includes normative-legal and educational-methodological complexes, guarantees the organization of educational process in multilevel system of professional practical preparation has been developed.

The peculiarity of the modern stage of development of professional education of specialists in the food industry is their practical training in College. Under the market operational environment, the emergence of a large number of small and medium enterprises of the food industry there is the need in professionally mobile, highly skilled, competitive and educated specialists, capable of creative and initiative professional activity, rapid adaptation to the changing production conditions.

In the existing system of professional training of specialists (technologists) of the food industry the new demands of socio-economic development; interests of individuals, society and the state; achievements of modern pedagogical science and vocational education are not adequately presented, while under the conditions of development of market relations training of specialists in the field of food industry gains great social and economic significance.

In order to meet the demand on the labour market in relevant specialists, it is necessary to create optimal organizational-methodical conditions for modernization and further development of the practical professional training of the future technologists of food industry in colleges.

The worked out organizational-methodical conditions of multilevel professional training of technologists of the food industry represent integrative object that provides interconnection at all levels of education (secondary, higher professional education), integrity, continuity, openness and succession of the educational process. Organizational-methodical conditions of professional training of technologists of the food industry include informational, financial-economic, material-technical, scientific-methodical, organizational-administrative, socio-economic conditions. The combination of these conditions allowed conducting the continuity of educational processes ensuring increase of level of education, breeding, competitiveness of graduates on the labour market.

Key words: *organization-methodological conditions, practical preparation of specialists, components of professional preparation, technologist of food industry, scientific-methodological providing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реалізація ідей гуманізації, неперервності, ступневості, стадійності та інтенсифікації вищої освіти стимулює збільшення досліджень в галузі професійної освіти: науковому обґрунтуванні процесу навчання, в т.ч. практичної підготовки, на багаторівневій основі; організації, управлінні, розподілу функції і змісту суб'єктів управління; розробки науково-методичних, організаційно-методичних умов, функцій педагогічних систем професійної освіти.

Особливістю сучасного етапу розвитку професійної освіти фахівців харчової промисловості є їх практична підготовка у коледжі. В ринкових умовах господарювання, появи великої кількості середніх і малих підприємств харчової промисловості виникла необхідність у професійно-мобільних, висококваліфікованих і конкурентоспроможних освічених фахівцях, здатних до творчої та ініціативної професійної діяльності, швидкої адаптації до змінних виробничих умов.

В існуючій системі професійного навчання фахівців (технологів) харчової промисловості недостатньо відображені нові вимоги соціально-економічного розвитку; інтереси особистості, суспільства і держави; досягнення сучасної педагогічної науки і професійної освіти, в той час як в умовах розвитку ринкових відносин підготовка фахівців в галузі харчової промисловості набуває виключно велику соціальну й економічну значимість.

Для того, щоб задовольнити попит на ринку праці у відповідних фахівцях, необхідно створити оптимальні організаційно-методичні умови для модернізації і подальшого розвитку практичної професійної підготовки майбутніх технологів харчової промисловості у коледжах.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичний потенціал для розв'язання досліджуваної проблеми розвинутий у фундаментальних працях вітчизняних і зарубіжних вчених в галузі загальної і професійної підготовки (Беляєва А.П. [1], В.П.Беспалько [2], В.І.Бондар [3], К.Я.Вазіна [4], Б.С.Гершунський [5], Горюнова Н.Є. [6], О.А.Дубасенюк [7], Е.Ф.Зеєр [8], І.А.Зязюн [13], В.В.Карпов [9], Є.О.Климов [10], О.М.Коптяєв [11], О.Г.Кучерявий [12], Н.Г.Ничкало [13], С.М.Маркова [14], Ю.М.Петров [4; 14], Л.М.Романишина [15] та ін.). Дослідження вчених з наукового обґрунтування і забезпечення неперервної професійної освіти фахівців показали наскільки ця проблема складна і багатогранна.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є аналіз організаційно-методичних умов практичної підготовки технологів харчової промисловості у коледжах.

Виклад основного матеріалу... Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених загальним проблемам професійної освіти, недостатнім є розв'язання проблеми практичної підготовки фахівців харчової промисловості у процесі реалізації різнорівневих освітніх програм середньої спеціальної і вищої професійної освіти.

Інноваційні освітні процеси підготовки конкурентоспроможних на ринку праці випускників потребують створення оптимальних організаційно-методичних умов формування і розвитку практичної професійної діяльності студентів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, виходячи із цільових установок підготовки фахівців різного рівня освіти і кваліфікації.

Таким чином, актуальність дослідження визначається соціально-економічною і соціально-педагогічною значимістю і практичною необхідністю розробки організаційно-методичних умов неперервної практичної професійної підготовки технологів харчової промисловості.

Проблема полягає в тому, що для інтенсифікації професійної підготовки фахівців харчової промисловості необхідно створити оптимальні організаційно-методичні умови її функціонування згідно з відповідним матеріально-технічним, науково-методичним і фінансово-економічним забезпеченням і відповідно до потреб виробництва та інтересів особистості.

У процесі наукового дослідження створено комплекс нормативно-правового і навчально-методичного забезпечення практичної професійної підготовки технологів харчової промисловості в системі «коледж – університет»; навчально-методичний комплекс викладача і майстера виробничого навчання, навчальний комплекс студента і науково-методичний супровід навчального процесу.

Організаційно-методичні умови практичної професійної підготовки технологів харчової промисловості в системі «коледж – університет» являють собою інтегративно-комплексні утворення, які охоплюють інформаційну, організаційно-управлінську, науково-методичну, фінансово-економічну, матеріально-технічну і психолого-педагогічну сфери діяльності, котрі забезпечують взаємозв'язки між структурою, компонентами, функціями навчальної, наукової і виробничої діяльності суб'єктів педагогічного і виробничого процесів у прийнятій структурі «пекар-кондитер – технік – інженер-технолог».

Термін «організаційно-методичні умови» складається із двох окремих понять «організаційні умови» і «методичні умови».

Під *організаційними умовами* управління практичною підготовкою майбутніх технологів харчової промисловості розуміємо обставини, що визначають процес функціонування організаційної структури управління виробничою практикою (створення структурного підрозділу, чітке визначення функцій та обов'язків учасників управлінського процесу, регламентація системи стосунків, правил на усіх ланках управління тощо).

Для забезпечення організаційних умов діяльності навчального закладу необхідно мати таку інформацію: про організаційну структуру управління навчальним закладом; розподіл обов'язків між учасниками управління; плани роботи навчального закладу та його підрозділів; план роботи з контролю якості діяльності навчального закладу; протоколи засідань колегіальних органів управління та їх рішення; облік вхідної та вихідної документації; облік контингенту студентів.

Методичними умовами управління практичною підготовкою майбутніх технологів харчової промисловості є такі обставини, що визначають процес розробки та поширення для учасників управління практичною підготовкою методичного забезпечення усіх видів виробничої практики.

Теоретичний аналіз досліджень з проблеми виявлення організаційних, методичних умов управління освітніми процесами у різних типах навчальних закладів дозволив сформулювати визначення поняття «організаційно-методичні умови управління». Організаційно-методичними умовами управління практичною підготовкою майбутніх технологів харчової промисловості називаємо сукупність необхідних та достатніх обставин реалізації завдань виробничої практики, функцій управління та внутрішніх особливостей системи практичної підготовки студентів у коледжі (університеті), що забезпечують цілісність, повноту освітнього процесу, його цілеспрямованість та ефективність.

Науково-методичне забезпечення освітнього процесу, яке включає нормативно-правовий і навчально-методичний комплекси, забезпечує наступність освітньої програми у багаторівневій системі практичної професійної підготовки, науково-дослідницький пошук і творчість суб'єктів навчальної, наукової та виробничої діяльності. У процесі дослідження даної проблеми використовувалися філософські, соціологічні, педагогічні, психологічні джерела; впроваджувався комплекс методів, адекватних меті і завданням дослідження; розроблено систему ефективних організаційно-методичних умов практичної професійної підготовки технологів харчової промисловості на різних стадіях навчання (структура і зміст навчальних програм, матеріально-технічні умови, дидактичні методичні комплекси теоретичного і виробничо-практичного навчання, навчально-методичні рекомендації, засоби навчання і контролю) відповідно до запиту регіонального ринку праці і працедавців Хмельницької області.

Визначено такі організаційно-методичні умови багаторівневої практичної підготовки технологів харчової промисловості: інформаційні, фінансово-економічні, матеріально-технічні, науково-методичні, організаційно-управлінські, соціально-економічні. Систематизуючим чинником є педагогічна діяльність, яка реалізує цільову установку – практичну підготовку технологів харчової промисловості різного рівня кваліфікації і освіти. Провідними функціями, які забезпечують реалізацію системи багаторівневої професійної практичної підготовки, є соціальна, прогностична, інтегративна, дослідницька, інформаційна і науково-технічна.

Особливості процесу професійного навчання у багаторівневій професійній підготовці технологів харчової промисловості, які полягають у наступному: а) підвищення якості професійного навчання технологів харчової промисловості значною мірою пов'язано із зростання ролі

теоретичного навчання технології, зокрема хлібопекарських виробів; б) забезпечення взаємозв'язку і наступності теоретичного, практичного і виробничого навчання на кожному рівні підготовки; в) реалізація комплексного дослідження наукових, дослідницьких, розвиваючих та інформаційних методів навчання; г) створення умов для оволодіння учнями і студентами технологічної, організаційно-управлінської, дослідно-експериментальної, науково-дослідницької і проектної діяльності; д) у процесі професійної освіти посилюється взаємодія абстрактно-теоретичних і конкретно-практичних чинників, що відображається в створені експериментальної лабораторії з проведення спільних наукових досліджень у сфері, зокрема хлібопекарського виробництва; е) у процесі підготовки «пекаря-кондитера – техніка – інженера-технолога» провідне значення має єдність навчальної, практичної й виробничої професійної діяльності.

Важливим є системний підхід у дослідженні, який виявляється в тому, що багаторівнева професійна підготовка технологів харчової промисловості розглядається з точки зору єдності системного, особистісно-діяльнісного і комплексного підходів і будується на загальних закономірностях, принципах, вимогах, на специфічних особливостях професійного навчання, як цілісного процесу.

Висновки… Розроблені організаційно-методичні умови багаторівневої професійної підготовки технологів харчової промисловості являють собою інтегративний об'єкт, який забезпечує взаємозв'язок всіх рівнів освіти (середньої, вищої професійної освіти), цілісність, неперервність, відкритість і наступність освітнього процесу. Організаційно-методичні умови професійної підготовки технологів харчової промисловості включають інформаційні, фінансово-економічні, матеріально-технічні, науково-методичні, організаційно-управлінські, соціально-економічні умови. Сукупність цих умов дозволила здійснити наступність освітніх процесів, які забезпечують підвищення рівня освіченості, вихованості, конкурентноздатність випускників на ринку праці.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Беляева А. П. Методология и теория профессиональной педагогики / А. П. Беляева / Ин-т профтехобразования РАО. – СПб., 1999. – 480 с. / Beljaeva A. P. *Metodologija i teorija professional'noj pedagogiki (Methodology and theory of professional pedagogy),* Saint-Petersburg, 1999, 480 p. *[in Russian].*
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько / ИРПО. – М., 1995. – 334 с. / Bespal'ko V. P. *Pedagogika i progressivnye texnologii obuchenija (Pedagogy and professional technologies of teaching),* Moscow, 1995, 334 p. *[in Russian].*
3. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу : управлінський аспект : навч. посіб. / Володимир Іванович Бондар. – К. : УДПУ, 1996. – 67 с. / Bondar V. I. *Teoretychni osnovy i tekhnolohiia pedahohichnoho analizu : upravlinskyi aspekt (Theoretical bases and technology of pedagogical analysis: managerial aspect)*, Kyiv, 1996, 67 p. *[in Ukrainian].*
4. Вазина К. Я. Технология развивающего управления и непрерывное профессиональное саморазвитие / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров. – Н. Новгород, 1996. – 296 с. / Vazina K. Ja., Petrov Ju. N. *Texnologija razvivajushhego upravlenija i nepreryvnoe professional'noe samorazvitie (Technology of developing management and continuous professional self-development),* N. Novgorod, 1996, 296 p. *[in Russian].*
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с. / Gershunskij B. S. *Filosofija obrazovanija dlja XXI veka: (V poiskax praktiko-orientirovannyx obrazovatel'nyx koncepcij) (Philosophy of education for the XXI century: (In search of practice-oriented educational conceptions)),* Moscow, 1998, 608 p. *[in Russian].*
6. Горюнова Н. Е. Системный подход к проектированию организационно-педагогических условий многоуровневой профессиональной подготовки / Н. Е. Горюнова. – Н. Новгород: ВГИПА, 2003. – 20 с. / Gorjunova N. E. *Sistemnyj podxod k proektirovaniju organizacionno-pedagogicheskix uslovij mnogourovnevoj professional'noj podgotovki (System approach to projecting organization-pedagogical conditions of multilevel professional preparation),* N. Novgorod, 2003, 20 p. . *[in Russian].*
7. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир : ЖДПІ, 1994. – 260 с. / Dubaseniuk O. A. *Psykholoho-pedahohichni faktory profesiinoho stanovlennia (Psychological-pedagogical factors of professional formation),* Zhytomyr, 1994, 260 p. *[in Ukrainian].*
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с. / Zeer Je. F. *Psixologija professional'nogo razvitija (Psychology of professional development),* Moscow, 2006, 240 p. *[in Russian].*
9. Карпов В. В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в ВУЗе: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Карпов. – СПб., 1992. – 36 с. / Karpov V. V. *Psixologo-pedagogicheskie osnovy mnogostupenchatoj professional'noj podgotovki v VUZe (Psychological-pedagogical bases of multistage professional preparation in higher educational establishment)*, Saint-Petersburg, 1992, 36 p. *[in Russian].*
10. Климов Е. А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. – М. : Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с. / Klimov E. A. *Psixologiya professionala (Psychology of a professional),* Voronezh, 1996, 400 p. *[in Russian].*

11. Коптяев А. М. Система организационно-педагогических условий жизнедеятельности профессионального колледжа в условиях непрерывного многоуровневого образования: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.04 / Коптяев Александр Михайлович. – СПб., 1997. – 226 с. / Koptjaev A. M. *Sistema organizacionno-pedagogicheskix uslovij zhiznedejatel'nosti professional'nogo kolledzha v uslovijax nepreryvnogo mnogourovnevogo obrazovanija (System of organization-pedagogical conditions of vital activity of professional college under the conditions of continuous multilevel education),* Saint-Petersburg, 1997, 226 p. *[in Russian].*

12. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір: [моногр.] / О. Г. Кучерявий. – К. : Слово, 2015. – 222 с. / Kucheriavyi O. H. *Karierne zrostannia: osobystisnyi vymir (Career growth: personal dimension),* Kyiv, 2015, 222 p. *[in Ukrainian].*

13. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – у 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2001. – 305 с.; Ч. 2. – К., 2001. – 302 с. / Za red. Ziaziuna I. A, Nychkalo N. H. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Continuous professional education: theory and practice),* Kyiv, 2001, Part 1, 305 p.; Part 2, 302 p. *[in Ukrainian].*

14. Петров Ю. Н. Организационно-педагогические основы управления непрерывным многоуровневым профессиональным образованием / Ю. Н. Петров, С. М. Маркова. – Н. Новгород: ВГИПИ, 1999. – 172 с. / Petrov Ju. N., Markova S. M. *Organizacionno-pedagogicheskie osnovy upravlenija nepreryvnym mnogourovnevym professional'nym obrazovaniem (Organizational-pedagogical bases of management of continuous multilevel professional education),* N.Novgorod, 1999, 172 p. *[in Russian].*

15. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Романишина Людмила Михайлівна. – К, 1997. – 417 с. / Romanyshyna L. M. *Systema poetapnoho kontroliu navchalnoi diialnosti studentiv za modulno-reitynhovoiu tekhnolohiieiu navchannia z dystsyplin pryrodnychoho tsyklu (System of phased control of students' educational activity by module-rating technology of teaching disciplines of natural cycle),* Kyiv, 1997, 417 p.

Дата надходження статті: «15» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «29» березня 2016 р.

Рецензенти:
Гасюк І. – доктор наук з державного управління, професор
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Галус Олександр – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: alex.halus@ukr.net

Halus Oleksandr – prorector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: alex.halus@ukr.net

Очеретна Інна – викладач циклової комісії діловодства, інформаційних технологій та математики Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського торговельно-економічного університету, e-mail: glory7@ukr.net

Ocheretna Inna – the teacher of cyclic Commission of office management, information technology and mathematics, Khmelnytskyi trade and economic College of Kyiv National University of Trade and Economics, e-mail: glory7@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Галус О. Організаційно-методичні умови практичної підготовки технологів харчової промисловості у коледжах / Олександр Галус, Інна Очеретна // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 28–32.

Cite this article as:

Halus O., Ocheretna I. Organization-Methodological Conditions of Practical Preparation of Technologists of Food Industry in Colleges, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 28–32.

УДК 37.013+378:398.1 (045)

ЛАРИСА ГЕОРГИНОВА,
кандидат педагогических наук, доцент
(Украина, Буча, Украинский гуманитарный институт)
LARYSA HEORHINOVA,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Bucha, Ukrainian Institute of Arts and Sciences)

ВАЛЕНТИНА КУРЫЛЯК,
студентка
(Украина, Буча, Украинский гуманитарный институт)
VALENTYNA KURYLIAK,
student
(Ukraine, Bucha, Ukrainian Institute of Arts and Sciences)

Влияние респективного отношения учителя к учащимся в процессе формирования их интеллектуальной самостоятельности

The Respective Relationship Influence of a Teacher to Pupils in the Process of their Intellectual Independence Formation

В статье представлено понятие респективное отношение. Приведена взаимосвязь влияния родителей и учителей на детей школьного возраста. Представлено обоснование и результаты практического проявления респективного отношения учителя к ученикам на уроках информатики. В ходе исследования сделана попытка вывести зависимость роста интеллектуальной самостоятельности школьников от респективного отношения учителя к ним. Акцентировано внимание на важности составления индивидуального портрета учащегося, необходимости выявления факторов, которые помогут ему осознать свой потенциал и повысить интерес к содержанию материала, изучаемого на уроках. Обосновано подтверждение того, что учащиеся, испытывающие по отношению к себе систематическое уважительное отношение учителя, начинают проявлять более высокий уровень самостоятельности в выполнении дополнительных заданий по изучаемому предмету.

Ключевые слова: *респективное отношение, формирование интеллектуальной самостоятельности, влияние родителей, уважительное отношение учителя.*

The article presents the concept of respective attitude. The relationship of parents' and teachers' influence on school-age children is given. The justification and the results of the practical manifestations of respective relations of a teacher to pupils at computer science lessons are presented.

In the study, an attempt is made to deduce the dependence of students' intellectual autonomy growth on the respecting relationship of a teacher to them. The attention is focused on the importance of making an individual portrait of a learner, the need to identify factors, which will help him to realize his potential and to increase his interest in the material's content studied in the classroom. It is proved that students, who are experiencing the systematic respect of a teacher in relation to themselves, begin to show a higher level of independence in performing additional tasks on the subject.

It was found that the respective attitude of a teacher is defined as a respectful treatment of all positive results of a student's activities no matter how much success he achieves. Since the notion of intellectual autonomy is a personal quality associated with the readiness of the pupil to set goals of self-improvement in training activities without any prompting from the outside and to achieve the solutions on his own, then the important factor is his parents support.

The experimental data confirmed that the higher performance by teachers may be achieved, if they pay particular attention to this issue in working with pupils of 8-11 classes, i.e. adolescents aged 13-16.

Key words*: respective attitude, the formation of intellectual independence, the influence of parents, teacher's respective attitude.*

Постановка проблемы в общем виде... Вопрос интеллектуального развития ребенка всегда был и есть актуальным как для родителей, так для педагогов. При этом каждый ученик испытывает внутреннюю потребность в желании реализовать себя как личность и стать самостоятельным, а также ощутить свою значимость в процессе освоения школьной программы. Проблема заключается в том, что учащиеся чаще всего готовы к исполнительской учебной деятельности и не готовы к

самостоятельной постановке целей, а также поиску путей их достижения. При этом учителя проявляют недостаточно терпения, внимания и уважения к успехам ребенка.

Анализ исследований и публикаций... Различным аспектам проблемы интеллектуального развития детей посвящены фундаментальные исследования П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, А.Н.Леонтьева и др. Поскольку в начале третьего тысячелетия в условиях глобализационной тенденции, когда евроинтеграционные процессы являются необратимыми [6, с. 324], вопросы формирования интеллектуальной самостоятельности молодого поколения выступают на первый план. В научной литературе данную проблему освещают В.А.Сухомлинский, Е.Н.Кабанова-Меллер , Э.Г.Юдин, З.Г.Шинтарь и др. В то же время в исследованиях ученых акцент делается, в основном, на формах, методах, современных средствах обучения, в то время как личность педагога и стиль его общения с учащимися в этом процессе остается без достаточного внимания. Это свидетельствует о том, что вопрос о поиске эффективных подходов к формированию интеллектуальной самостоятельности учащихся является недостаточно исследованным с точки зрения коммуникационых связей между учителем и учеником.

Формулирование целей статьи... Исходя из этого, целью нашего исследования является обоснование влияния респективного отношения учителя на формирование интеллектуальной самостоятельности учащихся 5-11 классов на уроках по предмету «Информатика». Основными задачами нашего исследования являются: 1) теоретическое исследование в психолого-педагогической литературе подходов к формированию интеллектуальной сферы личности учащегося; 2) обоснование понятия респективное отношение учителя; 3) экспериментальное исследование влияния респективного отношения педагога на интеллектуальную самостоятельность ученика.

Изложение основного материала... На сегодняшний день существует ряд подходов, направленных на интеллектуальное развитие учащихся. В частности, а) личностный подход, рассматривающий личность как целостное образование, которое формируется под воздействием отношений, среды и общения; б) системный подход, который рассматривает ориентацию на ученика и на его потребности; в) гуманистический подход, направленный на целостное формирование личности ученика и др. [2].

За основу для обоснования понятия респективное отношение педагога нами принято английское слово *respekt*, что означает уважение. В отличие от значения общепринятого понятия уважение, *respekt* имеет четыре важных элемента, которые важно учитывать при общении с учащимися.

Первый элемент – это почтение. К ученику важно относиться с почтением и к тем, возможно, небольшим делам, которые он делает как дома, так и в школе, а также к тем вопросам и мыслям, которые он высказывает. Если бы родители и учителя не отмахивались рукой от разговоров детей, им было бы проще найти с ними общий язык даже тогда, когда они подрастут.

Второй элемент, который включает слово *respect* – это причастность. Важно не только давать задания и команды ребенку относительно того, что он должен выполнить, но важно участвовать с ним в процессе выполнения порученных заданий. Причастность и участие педагога через наблюдение за учеником во время выполнения задания помогают ему сосредоточиться и почувствовать свою значимость.

Третий элемент слова *respekt* учитывает бережное отношение педагога к учащемуся. В чем оно выражается, и от чего необходимо беречь ученика? Ответ прост: от него самого. Не занятый ничем школьник, найдет себя занятие. Так как дети обладают преизбытком энергии, и, если она не направлена в правильное русло, последствия часто бывают печальными. Важно беречь ребенка от безделия, тогда и родители, и учителя, и он сам будут иметь покой.

Четвертой составляющей слова *respekt* является не нарушение границ личности. Невозможно, чтобы ученик через год стал опытным профессионалом. Из этого следует, что требовать от ученика результатов, которые превышают не только его физические, но и интеллектуальные возможности – не педагогично. Работая с детьми, нужно помнить одно важное правило: не ждите от ученика того, чего он не в силах вам предоставить.

Не менее важным фактором в формировании интеллектуальной самостоятельности ученика является влияние родителей. Нелегко учителю оказывать положительное влияние на ученика, так как основное и более значительное влияние оказывается семьей.

Элемент родительского влияния включает следующие составляющие. Обращение родителей со своим ребенком. Если родители агрессивно обращаются со своим ребенком, то и ребенок агрессивно настроен к окружающему миру, и выполняет то или иное задание часто из-за страха перед наказанием. При этом демонстрация родителями неудовлетворенности успехами ребенка чаще всего приводит к полной апатии ребенка к обучению. На фоне этого ребенок понимает, что не может удовлетворить все требования родителей и «опускает руки».

Важным является понимание родителями способностей и интересов ребенка, а именно чему ребенок уделяет больше всего своего времени. Есть категория детей, которые имеют способности только к определенным предметам. Например, математический склад ума позволяет ребенку хорошо разобраться в математике, информатике, но намного труднее такому ученику усваивать литературу, историю или биологию. Также есть дети со способностями к изучению иностранных языков, а есть, такие, которым эти же языки никак не даются. Внимание родителей к таким проблемным предметам поможет ребенку быстрее справиться с заданиями, приложить больше усилий, чтобы усвоить трудный предмет.

Следующим самым важным элементом родительского влияния является поведение самих родителей. Именно его в 90% случаев копируют дети, и как сказал великий чешский педагог Я.А. Коменский, «дети – это обезьянки, и они прежде учатся копировать и подражать, чем слушать и выучивать слова» [3]. Поэтому молодых юношей Я.А. Коменский предупреждает: «не делать ничего непристойного перед людьми и остерегаться плохих компаний» [5, с. 23–27]. И в этом может помочь только настоящее, качественное образование и всестороннее развитие личности ребенка. К тому, же самым ярким выражением такого копирования является неуважение ученика к педагогу. Чаще всего именно родители демонстрируют перед ребенком такой тип поведения с окружающими взрослыми людьми. Более негативным проявлением в поведении учеников является обман педагогов. Ученик осознанно и, даже тогда, когда можно сказать правду, обманывает. Такой линии поведения дети бывают научены в родительском доме.

Тем самым родительского влияния, которое более чем влияние учителей, оказывает воздействие на интеллектуальную самостоятельность учащихся. Следует отметить, что более выражено родительское влияние на детей, которые учатся в 5-7 классах. Начиная с 8-го класса, ученики становятся более самостоятельными в выборе линии развития: позитивной или негативной. Следовательно, более высокую результативность педагоги могут получить, оказывая позитивное влияние на учащихся 8-11 классов, т.е. подростков 13-16 лет. Их осознанное наблюдение за отношением педагога к ним же самим может принести гораздо большие плоды, чем при работе с детьми младше 12 лет.

Исходя из вышесказанного, респективное отношение педагога к учащимся мы определяем, как уважительное отношение ко всем положительным результатам деятельности учащегося, независимо от того, насколько значительных успехов он достигает.

Для того, чтобы учащийся достиг значительного успеха крайне важно: «быть очень терпеливым, внимательным и проявлять уважение к успехам ребенка…» [1]. И при этом нельзя не учитывать все негативные факторы, которые влияют на ученика со стороны родителей в некоторых семьях и сверстников.

Интеллектуальная самостоятельность – это личностное качество, связанное с готовностью ученика без побуждения извне ставить задачи самосовершенствования в учебной деятельности и своими силами добиваться их решения.

Чувство интеллектуальной самостоятельности ученика способствует не только его желанию выполнять все доверенные ему задания, но и воспитывает личную ответственность и самодисциплину. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что для воспитания и развития в ученике чувства интеллектуальной самостоятельности и ответственности требуется особое отношение к нему со стороны учителя [4]. Это отношение формируется на основе тщательного наблюдения за ребенком, а также составления индивидуального портрета ребенка.

В течение учебного года нами был проведен эксперимент в 5-11 классах на уроках «Информатика», в ходе которого определялось влияние на успеваемость учащихся респективного отношения педагога; анализировались факторы, препятствующие развитию интеллектуальной самостоятельности учащихся; выявлялась возрастная категория учащихся, для которой респективное отношение педагога приносит более высокие результаты.

В результате эксперимента было установлено, что ученики, испытывающие по отношению к себе уважительное отношение учителя, начинают спустя три месяца проявлять самостоятельность в том, чтобы без принуждения выполнять дополнительные задания по изучаемому предмету. И как следствие, общая успеваемость учащихся 5-11 классов по предмету «Информатика» возросла на 30%. Самостоятельность, которая частично отображается в выполнении домашних заданий, возросла на 29%. При выполнении индивидуального или домашнего задания учащимся предлагалось три варианта его выполнения: 1) по требованиям; 2) как смогут; 3) по требованиям, но с самостоятельным углублением знаний для более качественного выполнения задания. В начале эксперимента более 40% выполняли задание, как могут, менее 20% с самостоятельным углублением знаний для лучшего выполнения и около 40% – по требованиям. К концу экспериментального периода более 60% учеников старались выполнить задание в индивидуальном порядке, т.е. делали его дома и приносили готовое на урок.

Результаты исследования нами представлены на гистограмме (рис.1), в которая отображает, как респективное отношение учителя влияет на интеллектуальную самостоятельность школьников 11-17 лет.

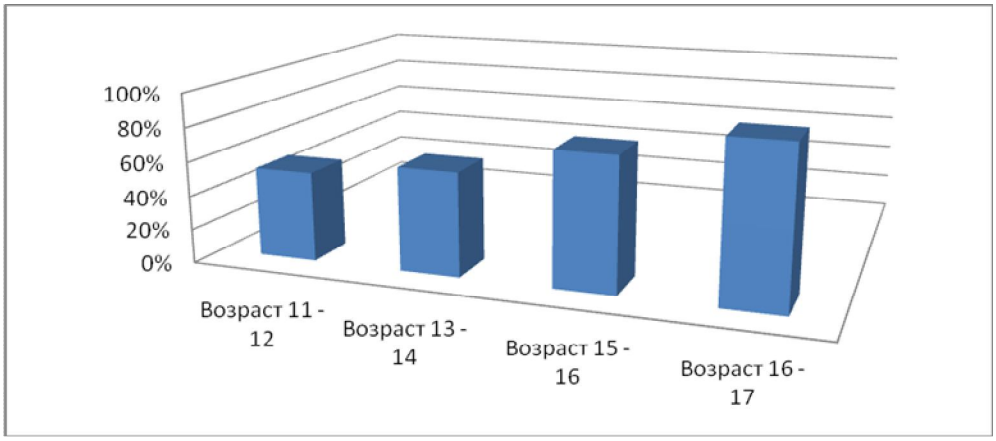

Рис. 1 Зависимость роста интеллектуальной самостоятельности школьников от респективного отношения учителя

Согласно рис. 1. учащиеся более старшего возраста более чувствительны к респективному отношению учителя к ним и, как результат – замечена тенденция к повышению уровня их интеллектуальной самостоятельности. В результате эксперимент показал, что во всех возрастных категориях учащихся их заинтересованность в предмете, самостоятельном углублении знаний возросла 27- 30%.

В работе с учащимися важно составление индивидуального портрета его личности. И для составления такого портрета необходимо выявлять, что именно поможет школьнику осознать свой потенциал, определить, интересен ли ученику материал, который он изучает на уроках и пр.

Так, одним из подходов в реализации респективного отношения является обращение учителя к ученику на «Вы». Учитель тем самым показывает ученику, что видит в нем потенциал. Индивидуальное задание, которое получает школьник, подчеркивает тот факт, что учитель ему доверяет.

В результате проведенного исследования учащиеся, к которым учитель обращался к учащимся на «Вы» и при этом отмечал их самые незначительные успехи, показали более высокие результаты в процессе освоения школьной программы.

Нами был проведено анкетирование учащихся в возрасте 11-16 лет. В опросе приняло участие 197 учащихся 5-11 классов. Ученикам были поставлены три вопроса: 1) Что вы чувствуете, когда учитель обращается к вам на «Вы»? 2) Помогла ли вам заинтересованность вашего учителя вашими достижениями в изучаемом предмете? 3) Вы чувствуете, когда учитель проявляет к вам уважение?

Анализ результатов анкетирования показал, что учащиеся, к которым учитель обращался на «Вы», чувствовали к себе особое уважение. Некоторые из их высказываний содержат в себе следующую суть: «Когда я понимал, что учитель меня уважает, у меня появлялся энтузиазм самостоятельно изучить сложный материал урока»; «Заинтересованность учителя в моих достижениях вдохновляла меня добросовестно выполнять домашнее задание. Я был уверен, что, придя на урок даже с недовыполненным заданием, учитель не будет меня унижать. И такое отношение учителя не позволяло мне приходить на уроки, не выполнив домашнее задание»; «Мне стыдно было вести себя недобросовестно по отношению как к предмету, так и к учителю»; «Нам приятно было приходить на уроки, потому, что знали: нас уважает учитель и ценит наши успехи. Это стимулировало нас выполнять новые задания еще лучше»; «Мы чувствовали к себе особое отношение учителя, когда он к нам обращается на «Вы».

Следует отметить, если ученик малообщителен и старается сесть за более дальний стол, чтобы на него не обращали внимания, именно этого ученика и нужно похвалить за выполнение даже самого незначительно задания. При этом уместно бывает сказать: «Большое спасибо Вам за помощь, я бы без Вас не справилась». И так несколько раз, предоставляя ученику самостоятельно выполнять задания сложнее предыдущих.

Если ученик рассеян и много разговаривает с одноклассниками во время занятий, его необходимо отсадить от тех, с которыми он чувствует себя «как в своей тарелке» и посадить с тем учеником, который интеллектуально более развит. При этом, давая задание, отметить: «Я знаю, Вы справитесь с этим заданием».

В процессе экспериментальной работы с учащимися 5-11 классов мы исследовали следующие критерии интеллектуального развития учащихся: интерес к предмету, среднюю успеваемость,

самостоятельность выполнения домашних заданий. В итоге через три месяца качественный показатель успеваемости учащихся повысился с 45% до 75%. Интерес к предмету возрос с 25% до 53%. Качество выполненных домашних заданий повысилось с 35% до 87%.

Выводы… Таким образом, респективное отношение педагога к учащимся способствует повышению их интереса к изучаемому материалу и развитию интеллектуальной самостоятельности учащихся. При этом более высокую результативность педагоги могут получить, уделяя особое внимание этому вопросу в работе с учащимися 8-11 классов, т.е. подростками 13-16 лет.

К перспективным направлениям исследований в данной сфере считаем важным проведение комплексного исследования по определению влияния респективного отношения учителей на рост интеллектуальной самостоятельной школьников по всем предметам учебных планов, а также на формирование широкого спектра качеств личности.

Список использованных источников и литературы / References:

1. Ландред Л. Е. Правильне виховання характеру дітей / Л. Е. Ландред. – К. : Ед-Ворлд, 2014. – 217 с. / Landred L. E. *Pravylne vykhovannia kharakteru ditei (Correct teaching of children's character)*, Kyiv, 2014, 217 p. *[in Ukrainian].*

2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственых действий и понятий» / П. Я. Гальперин. – М . : Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 452 с. / Galperin P. Y. *Osnovnye rezul'taty iscledovanij po probleme «Formirovanie umstvenyx dejstvij i ponjatij» (Basic results of the researches on the problem «Forming mental actions and concepts»)*, Moscow, 1965, 452 p. *[in Russian].*

3. Коменський Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменський; пер. Д. Н. Королькова, под ред А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1947. – 104 с. / Komensky Y. A. *Materinskaja shkola (Mother's school),* Moscow, 1947, 104 p. *[in Russian].*

4. Леонтев А. Н. Деятельность, сознание и личность / А. Н. Леонтев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с. / Leontev A. N. *Dejatel'nost', soznanie i lichnost' (Activity, consciousness and personality),* Moscow, 1977. – 304 p. *[in Russian].*

5. Куриляк В. В. Внесок Яна Амоса Коменського в розвиток реформації на слов'янських землях / В. В. Куриляк // Актуальні проблеми соціальних та економічних процесів в умовах трансформації українського суспільства : матеріали міжнар. наук. конф. – К. : Міленіум, 2016. – 284 с. / Kurilyak V. V. *Vnesok Yana Amosa Komenskoho v rozvytok reformatsii na slovianskykh zemliakh (Contribution of Yan Amos Comenius into the development of reformation in Slav lands),* Kyiv, 2016, 284 p. *[in Ukrainian].*

6. Богданов О. В. Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді на мультикультурну комунікацію / О. В. Богданов, Л. В. Георгінова. – 1-й вип. – К. : Міленіум, 2012. – 474 с. / Bogdanov O. V., Georginova L. V. *Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii studentskoi molodi na multykulturnu komunikatsiiu (Forming value orientations of students onto multicultural communication)*, Kyiv, 2012, 474 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «25» квітня 2016 р.
Статю прийнято до друку: «16» травня 2016 р.

Рецензенти:
Зінченко В. – доктор філософських наук
Сіданіч І. – доктор педагогічних наук, професор

Георгінова Лариса – проректор із зовнішніх зв'язків Українського гуманітарного інституту, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: georginova@ugi.edu.ua

Heorhinova Larysa – vice-rector for external communications of Ukrainian Institute of Arts and Sciences, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: georginova@ugi.edu.ua

Куриляк Валентина – студентка Українського гуманітарного інституту, e-mail: valentina.kuryliak@gmail.com

Kuryliak Valentyna – student of Ukrainian Arts and Sciences Institute, e-mail: valentina.kuryliak@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Георгинова Л. Влияние респективного отношения учителя к учащимся в процессе формирования их интеллектуальной самостоятельности / Лариса Георгинова, Валентина Курыляк // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 33–37.

Cite this article as:

Heorhinova L., Kuryliak V. The Respective Relationship Influence of a Teacher to Pupils in the Process of their Intellectual Independence Formation, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 33–37.

УДК 379.8.092–057875

ЛЮДМИЛА ГУЦОЛ,
здобувач
(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет імені Михавйла Коцюбинського)
LIUDMYLA HUTSOL,
degree-seeking student
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University)

Критерії, показники та рівні самореалізації студентів ВНЗ у процесі дозвіллєвої діяльності

Criteria, Indices and Levels of Self-Realization of Students of Higher Educational Establishments in the Process of Spare Time Activity

У статті розглянуто теоретичні засади підготовки студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності. Узагальнено теоретичні підходи науковців до визначення понять «критерій», «показник», «рівень» та «готовність». Розкрито зміст мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного та емоційно-вольового компонентів готовності до самореалізації. Визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та емоційно-вольовий) та обґрунтовано їх показники задля досягнення високих результатів у підвищення рівня досліджуваного поняття на основі сутності структурних компонентів самореалізації. Наведено рівні готовності (репродуктивний, конструктивний, творчий) студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності з урахуванням її внутрішньої структури.

Ключові слова: *особистість, студент, компоненти, критерії, показники, рівні, самореалізація, дозвіллєва діяльність.*

The article deals with the theoretical bases of preparing students for self-realization in the process of spare time activity. The theoretical approaches of scientists to the definition of the terms «criterion», «index», «level» and «readiness» have been generalized. The content of the motivational, cognitive, activity, reflexive and emotional-volitional components of readiness for self-realization has been revealed. The criteria (motivational, cognitive, activity, reflexive and emotional- volitional) have been determined and their indices for achievement of high results in increasing the level of the researched concept based on the essence of the structural components of self-realization have been proved.

The levels of readiness of students to self-realization in the process of spare time activity have been given, taking into account their internal structure, namely: reproductive (low) level, which is characterized by the absence of sustainable desire to conduct self-realization, lack of interest in self-realization, lack of aspiration for the identification and disclosure of their capabilities: a student doesn't realize the potential, the self-esteem is overestimated or underestimated, he or she does not show strong-willed efforts to realize himself or herself in spare time activity; a student is characterized by the tendency to act only under someone's leadership; constructive (average) can be characterized by: the presence of desire to exercise self-realization, presence of the interest in self-realization, a student does not fully disclose his or her abilities and capacities, cannot independently use the potential, does not enough show volitional efforts to self-realization in spare time activity; creative (high) is characterized by: the steady desire to exercise self-realization, existing risen demand and interest in self-realization, a student can realize the potential, perceive the commitment to the identification and disclosure of the capabilities and abilities, he or she is able to use own potential, can realize himself or herself and the subject knowledge in a range of spare time classes, sets goals and shows volitional effort in the achievements of spare time activity.

Key words: *personality, student, components, criteria, indices, levels, self-realization, spare time activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… У нинішній ситуації значно розширюється сфера впливу освіти, в тому числі вищої педагогічної. Сфера вищої освіти є особливою соціальною сферою, яка здатна зберігати духовні цінності людства, розвивати і акумулювати інтелект нації, а також створювати умови для особистісного розвитку студентської молоді, що дасть можливість самовизначення, самоствердження у житті та майбутній професійній діяльності. Успішний і стійкий розвиток особистості проходить у процесі її самореалізації.

Варто зазначити, що самореалізація – активне вираження особистісної індивідуальності, значущої і потрібної для себе та інших (самовираження), самоздійснення (реалізація людини своїх

здібностей, умінь, навичок та ін.), самоствердження, самостійність, свобода, творчість, самоосвіта, самовиховання, впевненість у собі, послідовність у досягненні мети, вміння відстоювати свої права у відповідних ситуаціях, що може бути розцінено як основа діяльності. Процес самореалізації сприяє особистісному становлення людини, формує такі особистісні новоутворення, як здатність до вибору мети, до проектуванню метода досягнення, до організації діяльності особистості, виступає в якості суб'єкта життєдіяльності людини, стає атрибутом самого існування людини і, по суті, визначає її життєвий шлях.

Аналіз досліджень і публікацій… Наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені проблемі самореалізації особистості:

А. Леонтьєва, В. Муляра, В. Сухомлинського, Є. Нікітіної, І. Беха, Л. Виготського, Л. Дроздікової та ін.

Проблему визначення критеріїв та показників самореалізації особистості в різні часи розв'язувало багато науковців: І. Солоднікової, Л. Користильової, М. Гінзбурга, Н. Лосєвої, Н. Нікашіної, С. Гармаш, Ю. Вишневського та ін.

Проте аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що проблема самореалізації особистості досі не є висвітленою достатньо, оскільки поза увагою дослідників залишаються такі важливі аспекти цієї проблематики, як чітко визначені критерії, показники, рівні самореалізації особистості в процесі дозвіллєвої діяльності.

Формулювання цілей статті… Метою статті є теоретичне обґрунтування та виділення критеріїв, показників, рівнів сформованості готовності студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу…Визначаючи критерії та показники самореалізації особистості студента, ми спирались на дослідження науковців

О. Локшиної, Г. Андреєвої та ін. Їх позиція єдина в тому, що критерій вони розглядають як: мірку, мірило, підставу для оцінювання, визначення або класифікації чогось [14]; оцінку предмета, явища; ознаку взятої за основу класифікації [20].

Актуальним в контексті визначення питання критерій є напрацювання

Г. Андреєвої. На її думку критерій виражає сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють аналіз, оцінювання та порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому рівень вияву певного критерію виражається в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, кількома ознаками [1, с. 218].

У довідковій літературі термін «показник» розглядається як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [14].

Варто зазначити, що окремі науковці поняття «критерій» та «показник» тісно пов'язують між собою. Так, В. Мазін ототожнює поняття «критерій» та «показник», зазначаючи, що вони розкривають характеристику властивостей об'єкта або процесу. Автор робить акцент на тому, що під показниками розуміють якісні або кількісні характеристики сформованості того або іншого критерію [11, с. 218].

Змістове значення критерію самореалізації особистості розкривається у наукових працях Н. Лосєвої, М. Користильової, І. Солоднікової, С. Гармаш, Н. Нікашіної та ін. Так, Н. Лосєва вважає одним з важливих критеріїв самореалізації особистості – задоволеність суспільства особистістю і задоволеність особистості соціальними умовами, що входить в оцінну систему психічної діяльності кожної людини [10, с. 346].

У дисертаційному дослідженні С. Гармаш виділяє такі критерії самореалізації особистості: орієнтація в часі, автономність, цінність, почуття, самосприйняття, погляд на природу людини, міжособистісна чутливість, творче ставлення до пізнання [4, с. 38].

Розробляючи критерії та показники готовності студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності ми спирались на поняття як «готовність». Основою дослідження стали праці таких учених, як А. Линенко, В. Крутецького, З. Курлянд, Л. Кандибович, М. Д'яченко, О. Ковальова, що стосуються сутності поняття готовність до діяльності. Так, у дослідженні М. Д'яченко, Л. Кандибович готовність трактується як «стан, інтегративна якість особистості». Крім того, науковці зазначають, що готовність є настроєм, пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент [6, с. 68].

За визначенням З. Курлянд готовність до діяльності – це цілісна інтегрована якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та вольову мобільність особи у момент включення в діяльність [9, с. 23].

У сучасному словнику з педагогіки внутрішня готовність трактується, як високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу,

який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватна установка на майбутню діяльність [16, с. 64].

Вагоме значення для нашого дослідження має праця О. Голіка, який розглядає готовність студента до організації дозвіллєвої діяльності. Науковець зазначає, що це здатність до здійснення дозвіллєвої діяльності, що формується у процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей особистості, які сприяють успішній організації дозвіллєвої діяльності [5, с. 22].

Узагальнення вищевикладеного дозволяє зробити висновок, що готовність особистості до будь якої діяльності включає в себе сукупність знань, сформованість вмінь та навичок, установка та позивне ставлення до діяльності, наявність значущих якостей особистості. Відповідно, готовність має структурну будову і носить багаторівневий характер та включає в певні компоненти. Зокрема, З. Курлянд у структурі особистісної готовності виокремила чотири компоненти: *мотиваційний* (стійка внутрішня спрямованість на певний тип діяльності), *емоційний* (позитивне ставлення до діяльності), *особистісний* (здатність до професійної рефлексії) та *професійний* (володіння професійно важливими здібностями) [9, с. 18-19].

У свою чергу М. Дьяченко, Л. Кандибович[6], зазначають, що готовність включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операційний, оцінювальний компоненти.

Науковець О. Голік у дисертації з проблеми підготовки майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллєвої діяльності, виокремлює такі структурні компоненти готовності: як мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та комунікативний. Когнітивний – сукупність знань, необхідних для організації позакласної дозвіллєвої діяльності; мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних до мети та завдань позакласної дозвіллєвої діяльності; операційний – сукупність умінь і навичок позакласної дозвіллевої діяльності; особистісний – наявність професійних та ціннісних якостей; комунікативний – здатність до взаємодії з учнями [5, с. 45].

Проаналізувавши вищезазначені погляди науковців можна зробити узагальнення про те, що самореалізацію у дозвіллєвій діяльності можна розглядати як сукупність взаємопов'язаних, взаємообумовлених компонентів, які забезпечать успіх у життєдіяльності особистості.

Спираючись на аналіз праць науковців, ми виділили такі компоненти готовності до самореалізації студентів у дозвіллєвій діяльності, як *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний емоційно-вольовий, рефлексивний.* Саме ці компоненти ми визначили як критерії, оскільки вони різнобічно і повно характеризують процес самореалізації особистості. З метою розкриття змістових характеристик критеріїв ми спирались та враховували особливості такого поняття як самореалізація.

Охарактеризуємо суть кожного з цих компонентів. Важливим компонентом самореалізації особистості є мотиваційний компонент у якому поєднуються мотиви, цінності, прагнення студентів оволодівати знаннями, вміннями, навичками певної діяльності. Так, М. Матюхіна, підкреслює, що мотив – це стимулювання до якого-небудь виду діяльності, що тісно пов'язано із задоволенням певних потреб[12, с. 114].

Вагомого значення для визначення мотиваційного компонента самореалізації є напрацювання С. Микитюка, на думку якого успішність або результативність людини у певній діяльності залежить не тільки від її здібностей, а також від розвитку певного рівня мотивації до неї. Науковець підкреслює, що за умови наявності високого інтересу особистості до діяльності, в дію вступає компенсаторний механізм, і недолік здібностей у результаті заповнюється розвитком мотиваційної сфери, що забезпечує досягнення успіху в діяльності [13, с. 178].

Мотивація діяльності будь-якого виду відіграє першорядну роль, оскільки характер мотивів, що лежать в її основі визначає спрямованість і рівень активності особистості, зокрема: включеність – відчуженість, активність – пасивність, задоволеність – незадоволеність, тим що відбувається [17, с. 111].

Отже, мотиви взаємопов'язують цілі та потребу в самореалізації, оскільки через мотивацію особистість усвідомлює важливість нагальність потреби в самореалізації.

Узагальнюючи погляди науковців ми розробили зміст мотиваційного критерію. *Мотиваційний:* усвідомлення прагнень, потреб та розвиток стійких інтересів до дозвіллєвої діяльності, необхідності в самореалізації особистості у дозвіллєвій діяльності, наявність внутрішніх мотивів (інтерес, потреба, бажання, успіх, задоволення), досягнення успіху, інтерес до результатів самореалізації, інтерес активізації потреби у дозвіллєвій діяльності, потреба в самореалізації, прагнення бути успішним, моральне задоволення, цілеспрямованість.

Вагоме значення у структурі самореалізації студентів має когнітивний компонент, зміст якого відображає знання, розуміння, осмислення, аналіз, синтез, оцінку специфіки самореалізації.

Знання – відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів науки [3, с. 34]. Відповідно, набуваючи знань та оперуючи ними, студенти усвідомлюють важливість самореалізації за відповідних умов застосовують їх для реалізації власних потреб, інтересів, нахилів, уподобань, внаслідок чого у них формуються вміння. Таким чином, знання є важливим показником когнітивного компонента, оскільки виступають основою формування будь якої діяльності.

Когнітивний критерій включає: знання, обізнаність, розуміння поняття процесу самореалізації, знання способів самореалізації з урахуванням специфіки дозвіллєвої діяльності, знання свого особистісного потенціалу, усвідомлення значущості дозвіллєвої діяльності, наявність мети, сталий інтерес до самореалізації як засобу досягнення мети.

Одним з важливих компонентів самореалізації особистості є діяльнісний. Так, поняття «діяльність» М. Варій, визначає як « …внутрішня і зовнішня активність людини, яка спрямована на особистісні зміни, трансформацію предметів та явищ залежно від потреб людини, а також створення нових» [2, с. 85]. Отже, студент завдяки діяльності отримує можливості для задоволення потреб, розвитку інтелекту і здібностей, реалізації власних інтересів, нахилів, уподобань тобто забезпечить самореалізацію.

Діяльнісний критерій включає функціональні сторони діяльності студентів, а саме: творчу активність, самостійність, ініціативність, відповідальність, цілеспрямованість, прагнення до самореалізації; наявність вміння ставити мету, будувати плани та їх здійснювати, реалізовувати власні здібності, долати перешкоди.

Великого значення для самореалізації студентів відіграють власні емоції та почуття. Вони збагачують відображення об'єктивної дійсності і стають у поєднанні з потребами, схильностями та інтересами важливими стимулами до діяльності, регуляторами її активності. Так, науковці О. Скрипченко,

Л. Долинська та ін. зазначають, що почуття – це стійке емоційне ставлення до явищ дійсності, яке відображає значення цих явищ відповідно до її потреб і мотивів, а емоції – особливий клас психічних станів, пов'язаний з інстинктами, потребами й мотивами, що відображають у формі безпосереднього тимчасового переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущість для життєдіяльності індивіда явищ і ситуацій, які діють на нього[7, с. 446].

Отже, почуття та емоції є вагомим виявом свідомості та сутності особистості, вони відображають її ставлення до дійсності, до інших людей, до самої себе та до результатів своєї діяльності.

Від того, як студент ставиться до здійснення своїх цілей, задумів, реалізації власних здібностей, інтересів, уподобань залежить успіх дозвіллєвої діяльності. Тому важливого значення у самореалізації студента в процесі дозвіллєвої діяльності мають його такі вольові якості як: рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самовладання, емоційна стійкість, здатність до ризику, самостійність, активність, ініціативність, дисциплінованість, сміливість, критичність, витримка, установка на позитив, прийняття своєчасних рішень, вміння збалансовувати власні почуття, волю та інтелектуальні задатки, здатність володіти своїм психічним станом та настроєм, до себе та до інших людей, наявність мотивації до самореалізації, захоплення самореалізацією в процесі дозвіллєвої діяльності. Перераховані якості ми визначили як *емоційно – вольовий* критерій.

Важливою складовою структури готовності студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності є рефлексивний компонент. Так, термін «рефлексія» у філософському словнику розглядається як принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини [19, с. 579].

Рефлексію з психологічного точки зору трактують, як процес самопізнання суб'єкта свого внутрішнього світу, стану психічних процесів; процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного; не тільки знання й розуміння самого себе, але й установлення того, як інші розуміють і сприймають твою особистість, емоційні реакції й когнітивні уявлення [16, с. 341].

Ми погоджуємося із думкою О. Скібіної [18, с. 154], що рефлексивний компонент є регулятор особистісних досягнень, пошуку особистісних змістів у спілкуванні з людьми, а також побудник самопізнання, самовдосконалення та самореалізації.

Таким чином, за результатами аналізу наукової літератури з проблеми рефлексивних процесів у здійсненні самореалізації особистості визначаємо рефлексивний компонент як складову готовності студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності.

Критеріями сформованості *рефлексивного компонента* можуть виступати: уміння особистості самооцінювати власні здібності та можливості, що до здійснення дозвіллєвої діяльності; здатність

студента аналізувати, осмислювати власну діяльність, оцінювати та контролювати її результати, вміння використовувати свій творчий потенціал, прагнення до постійного самовдосконалення та самоаналізу; адекватна самооцінка та самоконтроль, сформованість таких якостей як наполегливість у подоланні труднощів, ініціативність, співтворчість, уміння керувати своїм емоційним станом, вибір, прогнозування, саморегулювання рефлексії, які допоможуть особистості осмислити та оцінити власні мотиви та інтереси.

Спираючись на загальну характеристику компонентів готовності студентів до певного виду діяльності та враховуючи зміст самореалізації ми розробили такі показники до кожного із критеріїв (див. табл.1).

Таблиця 1

Критерії та показники самореалізації

Критерій	Показники
Мотиваційний (система мотивів студента, яка спонукає його до самореалізації).	Прагнення до самореалізації у дозвіллєвій діяльності, місце самореалізації в системі життєвих цінностей особистості; прояв інтересу до самореалізації, усвідомлення необхідності в самореалізації як ієрархії цінностей особистості; наявність стійкої мотивації до самореалізації; характер цілей і мотивів, що спонукають до здійснення самореалізації; пізнавальний інтерес до самореалізації як результату задоволення особистісних потреб, інтересів, здібностей, спрямованість на розширення знань про самореалізацію.
Когнітивний (система знань, необхідних для успішної самореалізації та ступеню розуміння сутності та структури самореалізації).	Володіння та оперування поняттям «самореалізація» розуміння сутності, особливостей процесу самореалізації; обізнаність про власні індивідуальні можливості та їх реалізацію; знання етапів самореалізації, усвідомлення цього поняття, вибір цілей, цінностей та пріоритетів для розвитку самореалізації, знання способів самореалізації;
Діяльнісний (сукупність умінь та їх ефективне використання у самореалізації з метою самоорганізації творчих дій, отримання позитивних результатів для задоволення потреб, здібностей, інтересів).	Вміння визначати цілі, планувати діяльність для досягнення результату; вміння самоорганізовуватись у різних видах діяльності (рекреаційна, комунікативна, соціальна, творча, ціннісно-орієнтаційна, виховна); вміння критично оцінювати власні досягнення.
Емоційно-вольовий (прагнення та готовність студента до самовдосконалення та самореалізації).	Наполегливість ставлення у самореалізації; наявність позитивних емоційних станів (радість, натхнення, задоволення), почуття, що забезпечують успішний перебіг та результативність самореалізації; відчуття внутрішнього комфорту у самореалізації, рішучість,наполегливість, цілеспрямованість, самостійність; активне сприйняття життєвих позицій; вміння збалансовувати власні почуття, волю та інтелектуальні задатки; ступінь прийняття правильних рішень; вміння зробити правильний вибір.
Рефлексивний (комплекс умінь і навичок, спрямованих на самореалізацію).	Наявність адекватної самооцінки, самоконтролю; здатність до самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку через свідому постановку цілей; здатність аналізу та оцінювання власної діяльності, прагнення планувати подальші дії відповідно до отриманих результатів; уміння регулювати рівень власного розвитку та особистих досягнень.

На основі визначених критеріїв та показників нами було розроблено три рівні готовності студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності (низький, середній, високий):

Репродуктивний (низький) рівень характеризується: відсутністю стійкого бажання здійснювати самореалізацію, відсутність інтересу до самореалізації, відсутність прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей: студент не реалізовує свій потенціал, завищена, або занижена самооцінка, не проявляє вольові зусилля до реалізації себе в дозвіллєвій діяльності; схильністю діяти тільки під чиїмись керівництвом.

Конструктивний (середній) рівень характеризується наступним: наявністю бажання здійснювати самореалізацію, наявністю інтересу до самореалізації, не повністю розкриває свої можливості та здібності, не здатний самостійно використовувати свій потенціал, не достатньо проявляє вольові зусилля до реалізації себе в дозвіллєвій діяльності.

Творчий (високий рівень) характеризується: стійким бажанням здійснювати самореалізацію, наявними підвищеннями потребою та інтересом до самореалізації, може реалізувати свої можливості, усвідомлювати прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей і здібностей, здатний використовувати свій власний потенціал, вміє реалізувати себе і свої предметні знання в різноманітних дозвіллєвих заняттях, ставить перед собою цілі і проявляє вольові зусилля в досягненнях дозвіллєвої діяльності.

Висновки… Отже, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності студента до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності.

Зазначені вище теоретичні положення дають можливість констатувати, що визначені нами критерії, показники та рівні самореалізації особистості, дозволять простежити динаміку індивідуального розвитку особистості під час організації дозвіллєвої діяльності, та ефективні шляхи підготовки студентів до самореалізації в процесі дозвіллєвої діяльності.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для выс. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с. / Andreyeva G. M. *Sotsialnaya psixologiya (Social Psychology),* Moscow, 1999, 376 p. *[in Russian].*

2. Варій М. Й. Психологія особистості : [навч. посібник] / М.Й.Варій. – К. : Центр учбов. літератури, 2008. – 592 с. / Varii M. Y. *Psykholohiya osobystosti (Psychology of Personality)*, Kyiv, 2008, 592 p. *[in Ukrainian].*

3. Галузяк В. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с. / Haluziak V. M. *Pedahohika (Pedagogy),* Vinnytsia, 2007, 400 p. *[in Ukrainian].*

4. Гармаш С. А. Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласників позакласній виховній роботі : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Гармаш Світлана Анатоліївна. – Харків, 2004. – 247с. / Harmash S. A. *Pedahohichni umovy samorealizatsii osobystosti starshoklasnykiv v pozaklasnii vykhovnii roboti (Pedagogical Conditions of Self-Identity of High School Students' Personality in Extracurricular Educational Work),* Kharkiv, 2004, 247 p. *[in Ukrainian].*

5. Голік О. Б. Підготовка майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллєвої діяльності старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О. Б. Голік. – Луганськ, 2007. – 22 с. / Holik O. B. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii pozaklasnoi dozvillievoi diialnosti starshoklasnykiv (Training of the Future Teachers to Organization of Extracurricular and Leisure Activity of High School Students),* Luhansk, 2007, 22 p. *[in Ukrainian].*

6. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Минск : БГУ, 1978. – 175 с. / Diachenko M. I. *Psixologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti (Psychological Problems of Readiness to the Activity),* Minsk, 1978, 175 p. *[in Russian].*

7. Загальна психологія : підручник / Скрипченко О. В., Долинська Л. В. , Огороднійчук З. В. та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с. / Skrypchenko O. V., Dolynska L. V. *Zahalna psykholohiya (General Psychology),* Kyiv, 2005, 464 p. *[in Ukrainian].*

8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с. / Krutietskii V. A. *Osnovy pedagogicheskoj psixologii (Fundamentals of Pedagogical Psychology),* Moscow, 1972, 255 p. *[in Russian].*

9. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З. Н. Курлянд // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. – №1. – С. 18–26. / Kurliand Z. N. *Profesiino-kreatyvne seredovyshche VNZ – peredumova pidvyshchennia yakosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv (Professional-Creative Environment of Higher Educational Establishment – Precondition of Increase of Preparation Quality of the Future Specialists),* Pedagogicheskaya nauka: istoriya, teoriya, praktika, tendentsii razvitiya, 2009, №1, pp. 18–26. *[in Ukrainian].*

10. Лосєва Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загально педагогічна проблема: дис. докт.. пед. наук: 13.00.0 4 / Лосєва Наталія Миколаївна. – Донецьк 2007 – 442 с. /

Losieva N. M. *Samorealizatsiya osobystosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu yak zahalno pedahohichna problema (Self-Realization of Personality of Teacher of Higher Educational Establishment as a General Pedagogical Problem)*, Donetsk, 2007, 442 p. *[in Ukrainian].*

11. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога / В. М. Мазін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2007. – Вип. 41. – С. 217–225. / Mazin V. M. *Kryterii ta pokaznyky sformovanosti kultury profesiinoi samorealizatsii pedahoha (Criteria and Indices of Culture Well-Formedness of Professional Self-Realization of Pedagogue),* Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky, 2007, Vol. 41, pp. 217–225. *[in Ukrainian].*

12. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 114 с. / Matiukhina M. V. *Motivaciya ucheniya mladshix shkol'nikov (Motivation of Teaching Junior Schoolchildren),* Moscow, 1984, 114 p. *[in Russian].*

13. Микитюк С. О. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя : [моногр.] / Сергій Олександрович Микитюк. – Харків : Моногpаф, 2012. – 342 с. / Mykytiuk S.O. *Resursnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnioho vchytelia (Resource Approach to Professional Preparation of the Future Teacher),* Kharkiv, 2012, 342 p. *[in Ukrainian].*

14. Новий тлумачний словник української мови / [укл. В. В. Яременко, Сліпушко О. М.]. – К.: Вид-во «Аконіт», 2001. – Том 2. Ж – О. – 911 с. / *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (New Explanatory Dictionary of Ukrainian Language)*, Kyiv, 2001, Part 2, 911 p. *[in Ukrainian].*

15. Полетай О. М. Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями [Електронний ресурс] / О. М. Полетай // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. 2010. – Вип. 25. – Режим доступу : ttp://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/ 2010_25/index.htm. / Poletai O.M. *Kryterii hotovnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do roboty z tekhnichno obdarovanymy uchniamy (Criteria of Readiness of the Future Teachers of Labour Education to the Work with Technically Gifted Pupils)*, Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. 2010, Vol. 25. – Mode of access : ttp://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/ 2010_25/index.htm. *[in Ukrainian].*

16. Психология: словарь / [под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, – 494 с. / *Psixologiya: slovar' (Psychology : Dictionary)*, Moscow, 494 p. *[in Russian].*

17. Сердюк Л. С. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно – синергетичний підхід : [моногр.] / Л. С. Середюк. – К. : Університет «Україна», 2012р. – С. 111 / Serdiuk L. S. *Psykholohiya motyvatsii uchinnia maibutnikh fakhivtsiv: systemno – synerhetychnyi pidkhid (Psychology of Teaching Motivation of the Future Specialists: System-Synergetic Approach),* Kyiv, 2012, pp. 111. *[in Ukrainian].*

18. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів – педагогів. / О. В. Скібіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / гол. редактор Г.П.Шевченко – Вип. 1(48). – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – 220 с / Skibina O. V. *Sutnist ta struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv – pedahohiv (Essence and Structure of Professional Competence of the Future Engineers-Pedagogues),* Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka Vol. 1(48), Luhansk, 2012, 220 p. *[in Ukrainian].*

19. Современный философский словарь / [под ред. В.Е. Кемерова.] – М., 1996. – С. 579]. / *Sovremennyj filosofskij slovar' (Modern Philosophic Dictionary)*, Moscow, 1996, pp. 579. *[in Russian].*

20. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : [моногр.] / [Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина та ін.] ; за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с. / *Starsha shkola zarubizhzhia: orhanizatsiya ta zmist osvity (Senior School of Foreign Countries: Organization and Content of Education)*, Kyiv, 2006, 232 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «10» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «24» березня 2016 р.

Рецензенти:
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Гуцол Людмила – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, e-mail: gorduluk@mail.ru

Hutsol Liudmyla – degree-seeking student of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, e-mail: gorduluk@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Гуцол Л. Критерії, показники та рівні самореалізації студентів ВНЗ у процесі дозвіллєвої діяльності / Людмила Гуцол // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 38–44.

Cite this article as:

Hutsol L. Criteria, Indices and Levels of Self-Realization of Students of Higher Educational Establishments in the Process of Spare Time Activity, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 38–44.

УДК 378.094+37.091.33:8111.111

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Бережани, Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»)
ZORIANA DZIUBATA,
candidate of pedagogical sciences
(Ukraine, Berezhany, Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute»)

Англійська мова як мова викладання (EMI) у вищих навчальних закладах освіти

English as a Madium of Instruction (EMI) in Higher Educational Establishments

Відповідно до сучасних вимог інтернаціоналізації освіти, актуальною є проблема викладання академічних дисциплін англійською мовою у вищих навчальних закладах. У статті розглянуто поняття «англійська мова як мова викладання», обґрунтовано актуальність введення EMI-лекцій в практику підготовки фахівців та визначено основні проблеми та труднощі пов'язані з цим питанням, а саме, недостатня лінгвістична кваліфікація викладачів; брак теоретично-методологічної бази; незначна державна підтримка і обмежені можливості підвищення кваліфікації; недостатній рівень володіння іншомовними комунікативними уміннями та побоювання студентів. Також надано практичні рекомендації щодо використання EMI при підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (рекомендації щодо курсів та тренінгів для викладачів, мотивування та допомога студентам та інше).

Ключові слова: *вищий навчальних заклад освіти, лекції, англійська мова як мова викладання (EMI), тренінг, лінгвістична і методична підтримка.*

Today, in the process of educational internationalization in Ukraine, the use of English as a medium of instruction (EMI) in higher educational establishments is up to date. This can help Ukraine integrate into the European educational system.

In the article the notion of «English as a Medium of Instruction» has been considered, the actuality of implementing EMI-lectures into would-be specialists' training in higher educational institutions has been substantiated and the major problems and difficulties connected with this process have been determined. Moreover, practical recommendations for the use of EMI in the courses offered in higher educational establishments in Ukraine have been given.

The tendency to use EMI in higher educational institutions in Ukraine is relatively new, except for a couple of top universities of the country, which have already been training international students for a certain period of time and have highly qualified lecturers for that purpose. Thus, there are a lot of difficulties connected with the implementation of EMI-courses, such as: insufficient linguistic competence and English fluency of the majority of lecturers in Ukraine, lack of theoretical and methodological support of how to teach an EMI-course; inadequate possibilities for lecturers' training in this field, students' poor English and fear of getting bad academic performance.

The ways to improve the implementation of EMI-courses into the process of would-be specialists' training in higher educational institutions of Ukraine have been suggested. They are the following: state and institutional support in certifying the appropriate level of English for lecturers, workshops in order to help professors and assistant professors organize an effective EMI-course and other.

Key words: *higher educational establishment, lectures, English as a Medium of Instruction (EMI), workshop, linguistic and methodological support.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуальною є проблема викладання академічних дисциплін англійською мовою. Це вимога часу, оскільки все більше і більше студентів прагнуть навчатися за кордоном і така висока мобільність потребує відповідної реакції, потрібно «інтернаціоналізувати» навчальні заклади, що сприятиме інтеграції України в європейський освітній простір.

Про необхідність активізації вивчення англійської мови йдеться в Указі «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні». Серед комплексу заходів передбачається і сприяння розширенню викладання у вищих навчальних закладах дисциплін англійською мовою та обміну студентами між навчальними закладами України та держав, у яких англійська мова є основною мовою спілкування [1]. Отож, необхідним є адаптація навчального процесу в українських вищих

навчальних закладах до сучасного міжнародного досвіду викладання в багатонаціональній аудиторії.

Аналіз досліджень і публікацій… дає можливість стверджувати, що незважаючи на актуальність проблеми і значний інтерес науковців до неї, все ж бракує теоретико-методологічної бази для впровадження використання англійської мови як мови викладання у практику.

Формулювання цілей статті… Мета статті полягає у тому, щоб, по-перше, проаналізувати суть поняття «англійська мова як мова викладання» (далі EMI) у вищих навчальних закладах у ракурсі інтернаціоналізації вищої освіти та сучасних вимог до вільного володіння фахівцями англійською мовою; по-друге, виокремити та обговорити основні проблеми та труднощі введення EMI в систему вищої освіти; по-третє, надати практичні рекомендації щодо використання EMI при підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу... На сучасному етапі у всьому світі відзначають швидкий перехід від англійської мови, яку викладають як іноземну, до англійської мови, яку пропонують як мову викладання (EMI) [4, с. 2]. Такий перехід зумовлений сучасною тенденцією до інтернаціоналізації вищої освіти [7]. Університети намагаються привабити більше студентів з-за кордону, а також українську молодь, яка вважає, що навчання англійською мовою відкриває широкі можливості для працевлаштування.

Передусім, визначимо основні поняття, такі як EMI, L1, L2. Отож, англійська мова як мова викладання (English as a medium of instruction (EMI) – це використання англійської мови для викладання академічних дисциплін у тих країнах, де основна мова (L1), якою розмовляє більшість населення не є англійською (L2) [4, с. 4].

Тенденція до використання EMI у вищих навчальних закладах освіти є відносно новою для багатьох країн і для України зокрема. Звідси, виникає багато труднощів, пов'язаних з імплементацією EMI в практику. Серед них виділяємо чотири основні проблеми: недостатня лінгвістична кваліфікація викладачів; брак теоретично-методологічної бази; незначна державна підтримка і обмежені можливості підвищення кваліфікації; недостатній рівень володіння іншомовними комунікативними уміннями та побоювання студентів. Але тут йтиметься не про «топ» університети країни, які вже певний час ведуть навчання англійською мовою для іноземних студентів, мають відповідні кадри, а також можуть залучати висококваліфікованих фахівців з-за кордону та організовувати стажування для своїх викладачів в іноземних університетах.

Тож, однією серед проблем введення EMI у практику підготовки фахівців у ВНЗ є незначна кількість лінгвістично кваліфікованих викладачів. Як стверджується у спільному звіті Британської Ради та Оксфордського університету з цієї проблеми, у 83% країн, де практикують імплементацію EMI, в тому числі і в Україні, це є основною скаргою [4]. Деякі лектори не вважають ведення лекцій англійською мовою доцільним, а свою роль вбачають у поясненні студентам матеріалу по дисципліні, а не в тому, щоб допомагати їм у вивченні англійської мови. Є певна кількість викладачів, які оцінюють свої знання англійської мови як достатні, активно використовують іншомовні уміння у роботі для написання статтей, виступу на конференціях, пошуку актуального матеріалу для лекцій та практичних тощо, а також бажають вести EMI-лекції. Проте тут виникає питання про підтвердження рівня володіння мовою відповідними сертифікатами. Вес ж більшість викладачів, визнаючи актуальність введення курсу засобами EMI, не бажають робити це самі і не впевнені у власному рівні володіння англійською мовою.

Більше того, в Україні, навіть при викладанні рідною мовою, ще постає питання про якість навчання. Нажаль в багатьох університетах та інститутах все ще зберігається авторитарний стиль викладання, недостатньо застосовуються сучасні підходи, такі як особистісний, інтегративний, комунікативний, діяльнісний тощо. Якщо ще додати не достатньо якісну англійську мову як мову викладання дисципліни, то загалом якість навчання ще далі погіршиться. Під не достатньо якісною англійською мовою розуміємо наступне: багато викладачів вважають що достатньо лише перекласти лекційний матеріал з рідної мови (L1) на англійську мову (L2) і можна читати курс засобати EMI. Але цього не достатньо для того, щоб зробити лекції цікавими та зрозумілими і ефективно пояснити ключові питання студентам. Більше того, якщо використовувати англійську лише на лекціях, а практичні чи семінарські заняття, перевірку домашніх завдань, екзамени чи заліки проводити рідною мовою, тоді покращення англійської мови у студентів буде мінімальним [9, с. 23] Також, через традиційні методи викладання і неякісну лігвістичну підготовку викладачів, курс, запропонований англійською мовою в українському вищому навчальному закладі освіти може виявитись недостатньо цікавим і сучасним для іноземних студентів. Питання як викладати EMI-курс складне і охоплює певні проблеми, а саме: як багато використовувати рідну мову, яким чином і коли (наприклад, власне на занятті, в роздатковомому і іншому допоміжному матеріалі чи в підручниках та методичках, на презентаційних слайдах чи для пояснення суті завдань) і чи взагалі використовувати, яким повинен бути зміст лекції (чи

матеріалу викладати стільки ж як і рідною мовою, чи потрібно розробити простішу версію лекції), якими повинні бути критерії оцінки і методи роботи [3]. Очевидно, що потрібно переосмислити поняття «ведення EMI-лекцій» та розробити певні стандарти і методичні вказівки для опрацювання навчального матеріалу з використаттям EMI.

Таким чином, визначено ще одну причину того, чому виникають труднощі з імплементацією EMI у практику, а саме це незначна державна підтримка і обмежені можливості підвищення кваліфікації. Як уже вказувалось у статті раніше, проблема використання EMI в Україні є новою. Звідси, практично відсутня будь-яка підтримка викладачів з боку держави. Також, університети та інститути лише говорять про необхідність ведення лекцій іноземною мовою, змушуючи викладачів, які часто не бажають цього, або не знають як краще організувати таку роботу, вести такий курс.

Загалом, можна виділити основні певні етапи розширення можливостей підготовки до введення курсів засобами EMI. По-перше, потрібно визнати необхідність та актуальність ведення курсів засобами EMI, зробити їх офіційними. По-друге, необхідно залучити науковців і Міністерство освіти і науки України та розробити стандарти того, хто може вести курс засобами EMI (яким повинен бути мінімальний рівень англійської мови і якими документами це можна підтвердити та інші кваліфікаційні вимоги, а також те, яким повинен бути цей курс (методичні рекомендації, тощо). По-третє, необхідно надати можливість викладачам покращити власний рівень володіння англійською мовою, запропонувавши їм пройти курси для набуття відповідного рівня (скажімо, B2) та тренінги для того, аби навчити розробити ефективне заняття з EMI. Адже, для ефективного викладання L1, а тим більше L2, культура спілкування, доступність та цікавість викладу матеріалу є назвичайно важливою. У цій статті ми детальніше зупинемося на одному із способів пришвидшення імплементації введення EMI-курсів, а саме лінгвістичній та методичній допомозі викладачам із розробкою ефективної EMI-лекції. Це дуже важливо, оскільки викладачам часто бракує не знань технічної англійської, а комунікативних умінь для презентації матеріалу, аудиторного спілкування та взаємодії зі студентами.

Отож, перш за все, навчальний заклад може запропонувати викладачам пройти курси англійської мови та скласти іспит на здобуття відповідного рівня, що буде підтверджено відповідним сертифікатом. Також слід звернути особливу увагу на здобуття відповідного рівня володіння комунікативними уміннями усного мовлення і взаємодії зі студентами, а також впевненості викладача під час читання лекції англійською мовою. Звідси, доцільним і дуже ефективним виявилось проведення короткого 20 годинного тренінгу «Англійська мова як мова викладання», метою якого було допомогти лекторам засвоїти і відпрацювати використання лексики для ведення заняття та взаємодії з аудиторією та надати практичні рекомендації щодо розробки навчально-методичних матеріалів англійською мовою. Такий тренінг включав в себе проектну роботу, кінцевою метою якої було проведення демо версії або повноцінної відкритої EMI-лекції. В ході роботи лекторам було запропоновано опрацювати інноваційні методи і технології у читанні лекцій у закордонних закладах освіти, підготувати відповідний матеріал англійською мовою (план лекції, зміст, презентаційні слайди, список літературних джерел, перелік термінів до теми тощо), презентувати проект та отримати відгуки фахівців про якість матеріалу та його презентації, а токож проаналізувати ефективність застовення студентами. Звісно, корисним є організувати для лекторів постійну підтримку викладачів мовників, які б відвідували відкриті лекції, проводили оцінку якості використання англійської мови як мови викладання і організовували необхідну допомогу.

Однак, слід відзначити, що ще однією обов'язковою складовою ефективного спілкування викладача і студента іноземною мовою в процесі освоєння фахових дисциплін є заохочення на мотивування студентів, адже однією з проблем є те, що студенти переживають, стосовно їхнього рівня володіння англійською, а саме вважають його не достатнім і думають, що якщо буде запропоновано такий курс, це негативно впливатиме на їх академічну успішність загалом. Студенти, які володіють англійською мовою на недостатньому рівні на таких лекціях почуватимуться не впевнено, не встигатимуть за аудиторією, погано сприйматимуть матеріал, тобто таке заняття для них буде мало ефективним [5]. Це пов'язано із тим, що у ході лекції студенти стикнуться з великою кількістю нової специфічної лексики, яку викладачеві необхідно буде пояснити, використовуючи L2. І зробити це не просто, адже лексика, яку викладач може використати для пояснення нового слова, може бути токож новою для студентів.

На практиці викладачі можуть допомогти студентам за допомогою підготовки презентаційних слайдів та роздаткового матеріалу, де підсумовується основних зміст лекції, рідною мовою, перекладу певних термінів та простішого їх пояснення, постійної перевірки рівня розуміння матеріалу (запитання, дискусії), створенням посилань на відповідний матеріал для читання рідною мовою. Тобто, потрібно відійти від класичного стилю ведення лекції, коли викладач подає новий матріал, а студенти конспектують і переорієнтуватися на потреби студентів, зважати та їх

рівень володіння іншомовними комунікативними уміннями та зробити лекцію більш інтерактивною. У свою чергу студенти можуть завантажувати слайди до лекції і попередньо опрацьовувати їх, записувати лекцію і повторно прослуховувати, вести словник термінів тощо. Однак, тут виникає проблема занадто адаптованого матеріалу, що може не зацікавити студентів із закордону [3].

Тут постає питання того, яким повинен бути рівень володіння англійською мовою у студентів, щоб їх допустити до EMI-курсу. Можливо, доцільним може виявитись поділ студентів на дві групи за рівнем англійської. У групі, яка є слабшою, можна запропонувати додатково набувати мовленнєвих умінь, наприклад практикувати як задавати і відповідати на питання, як писати доповіді і робити презентації тощо. Але такий підхід важко реалізувати в «звичайних» університетах, де чисельність бажаючих навчатись англійською мовою на сучасному етапі не велика, та кількість лекторів, які готові проводити таку підготовку обмежена.

Висновки. Загалом, можна зробити висновок, що без належної спеціалізованої мовної підтримки EMI-курс буде важко імплементувати у практику «звичайних» університетів та зробити його ефективним і таким, що відповідає заявленим цілям. Звідси, викладачам потрібно надати лінгвістичну і методичну допомогу в роботі над введенням EMI-курсу, оскільки їм потрібно не лише підтвердити відповідний рівень володіння англійською мовою, а й відійти від авторитарного стилю викладання і переорієнтуватися на комунікативних підхід у викладанні та реалізувати технології такого курсу. Така підтримка може включати курси англійської мови на здобуття відповідного рівня, тренінги з практики викладання EMI-курсів, а також різноманітний обмін досвідом із закордонними колегами у вигляді відвідування лекцій у європейських навчальних закладах, майстер-класів колег, участі у конференціях, форумах, вебінарах, тренінгах тощо. Щодо методичної підтримки, вважаємо доцільним надавати допомогу в підготовці навчально-методичних комплексів, адже часто від кроку до змін лекторів стримує саме небажання проводити титанічну роботу по підготовці нового матеріалу для студентів. Це, звісно, потребує інвестицій та відповідної підтримки з боку навчального закладу та держави. Лектори, в свою чергу, повинні мати на меті допомагати студентам засвоїти новий матеріал та покращити рівень англійської мови. Тільки завдяки ґрунтовній підготовці і всебічній зацікавленості усіх сторін можливо ефективно імплементувати EMI-курс у практику підготовки майбутніх фіхівців у вищих навчальних закладах освіти України.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо доцільним, по-перше, проаналізувати практику імплементування EMI-курсів в українських вищих навчальних закладах та подати рекомендації і напрацювання щодо якісної підготовки таких занять саме в Україні та зняття труднощів і проблем, які при цьому виникають (зокрема і тих, які ми виокремили у статті), по-друге, розробити критерії і дослідити на скільки ефективно EMI-курс покращує знання англійської мови студентів і чи може бути таке навчання альтернативою вивченню англійської мови як іноземної у вищих навчальних закладах освіти.

Список використаних джерел та літератури / References:

1.Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні [Електронний ресурс] : Указ Президента України №641, 2015. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560 / *The President's decree «About announcing 2016 the year of English in Ukraine»*, 2015, Mode of access : http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560 *[in Ukrainian].*

2.Björkman B. English as a lingua franca in higher education : Implications for EAP / B. Björkman. – Ibérica, 2011, Vol. 22, p.p. 79-100. / Björkman B. English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP, Ibérica, 2011, Vol. 22, pp. 79–100 *[in English].*

3.Chapple J. Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English / J. Chapple // International Education Studies. – Canadian Center of Science and Education, 2015. – Vol. 8, No. 3. – Mode of access: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060798.pdf / Chapple J. Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English. International Education Studies, 2005, Vol. 8, No. 3, Mode of access: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060798.pdf *[in English].*

4.Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: Phase 1. – London: British Council, 2014. – 40 p. / Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: Phase 1. London, 2014, 40 p. *[in English].*

5.Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J. English-medium instruction at universities: Global challenges. – Clevedon: Multilingual Matters, 2012. / Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (Eds.). (2012). English-medium instruction at universities: Global challenges. Clevedon: Multilingual Matters *[in English].*

6.ICEF Monitor. Study finds more European universities offering graduate programmes in English. 2013. – Retrieved from: http://monitor.icef.com/2013/10/study-finds-more-european-universities-offering-graduate-programmes-in-english/ / ICEF Monitor. (2013). Study finds more European universities offering graduate programmes in English. – Retrieved from: http://monitor.icef.com/2013/10/study-finds-more-european-universities-offering-graduate- programmes-in-english/ *[in English].*

7.Keuk C., Tith M. The enactment of English-Medium instruction (EMI) undergraduate program in Cambodia: Students' voices. – International Journal of Innovation in English Teaching and Research, 2013. – Vol. 2(2). – p.p. 159-175. / Keuk, C., & Tith, M. (2013). The enactment of English-Medium instruction (EMI) undergraduate program in Cambodia: Students' voices. International Journal of Innovation in English Teaching and Research, 2(2), 159-175 *[in English]*.

8.Parr C. English language use 'most significant internationalisation trend for HE'. Times Higher Education. – 2014. – Retrieved from http://www.timeshighereducation.co.uk/news/english-language-usemos...rnationalisation-trend-for-he/2013009.article#.U2DPMX1SO7k.twitter / Parr, C. (2014). English language use 'most significant internationalisation trend for HE'. Times Higher Education. Mode of access http://www.timeshighereducation.co.uk/news/english-language-usemos...rnationalisation-trend-for-he/2013009.article#.U2DPMX1SO7k.twitter *[in English]*.

9.Symon M., Weinberg L. Teaching in English: Perceptions from Israel. - EAIE Forum (Winter), 2013. p.p. 22-24 / Symon, M., Weinberg, L. (2013). Teaching in English: Perceptions from Israel. EAIE Forum (Winter), 22-24 *[in English]*.

Дата надходження статті: «11» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «25» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор
Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Дзюбата Зоряна – доцент кафедри гуманітарних дисциплін ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук, e-mail: anairoz@yahoo.com

Dziubata Zoriana – assistant professor of the department of humanities of Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», candidate of pedagogical sciences, e-mail: anairoz@yahoo.com

Цитуйте цю статтю як:

Дзюбата З. Англійська мова як мова викладання (EMI) у вищих навчальних закладах освіти / Зоряна Дзюбата // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 45–49.

Cite this article as:

Dziubata Z. English as a Madium of Instruction (EMI) in Higher Educational Establishments, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 45–49.

УДК 37.026:371.255:373.54

ЮРІЙ ДОРОШЕНКО,
доктор технічних наук, професор
(Україна, Київ, Національний авіаційний університет)
YURII DOROSHENKO,
doctor of technical sciences, professor
(Ukraine, Kyiv, National Aviation University)

ВОЛОДИМИР ОЧЕРЕТНИЙ,
старший викладач
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
VOLODYMYR OCHERETNYI,
senior lecturer
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Дидактичні засади конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання

Didactic Principles of Optional Constructing Courses of Informatics Direction for Profile Studies

У цій публікації презентуються і теоретично обґрунтовуються дидактичні засади конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання у старшій школі. До останніх віднесено чинну парадигму освіти, прийняту модель навчання, педагогічні підходи, дидактичні принципи, фактори та критерії, а також функціональне призначення певного курсу за вибором, що проявляється у меті (цілях) його вивчення.

Для КВІС визначено структуру цілей та з'ясовано, що найбільш життєздатною виявляється інтегративна модель навчання на основі поєднання культурологічної, особистісно зорієнтованої, розвивальної та діяльнісно-технологічної моделей.

З'ясовано, що профільне навчання на основі КВІС має реалізовуватися на основі комплексного застосування таких педагогічних підходів: системного, аксіологічного, особистісно зорієнтованого, особистісно-розвивального, полісуб'єктного (діалогічного), середовищного, інформаційно-семіотичного, задачного, діяльнісного, проблемно-діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного, диференційованого.

Визначено, конкретизовано та теоретично обґрунтовано основоположні дидактичні принципи та низку специфічних принципів. Ці принципи взаємодоповнюють один одного і утворюють своєрідну систему.

Згідно з визначеними дидактичними засадами конструювання КВІС для профільного навчання авторами публікації розроблено курс за вибором «Основи комп'ютерних графічно-інформаційних технологій. Алгоритмізація графічних побудов», який одержав гриф МОН України і впроваджується у профільне навчання.

Ключові слова: *дидактичне конструювання, профільне навчання, курс за вибором, навчання інформатичних технологій, навчальний процес у старшій профільній школі, курс за вибором інформатичного спрямування.*

This publication presents and theoretically grounds didactic bases of optional constructing courses of informatics direction for profile studies in high school. To the latter belongs the current paradigm of education, adopted model of teaching, pedagogical approaches, didactic principles, factors and criteria, as well as the functional purpose of a certain optional course, which is manifested in the purpose (goals) of its teaching.

For OCC (optional constructing courses) the structure of objectives is defined and it is found that the most viable is the integrative model of teaching, based on a combination of cultural, personality-oriented, developing and action- technological models.

It is found out that profile education based on OCC should be realized on the basis of complex implementation of the following pedagogical approaches: person oriented, person-developing, semi-subjective (dialogical), environmental, information-semiotic, task, active, problem-active, competence, reflective, differentiated.

The basic didactic principles and a number of specific principles are determined, specified and theoretically grounded. These principles complement each other and form a kind of system.

According to the mentioned didactic principles of constructing OCC for profile studies the authors of the publication worked out the optional course «Fundamentals of computer graphics- information technologies. Algorithmization of graphic constructions», which received the stamp of MES of Ukraine and is implemented in profile education.

Key words: *didactic constructing, profile education, optional courses, teaching informatics technologies, educational process in high profile school optional course of informatics direction.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Потреба в успішній соціалізації молодої людини у сучасному соціумі після одержання нею загальної середньої освіти, яка пов'язана з актуалізацією та практично-доцільним застосуванням здобутих знань, умінь, навичок, досвіду діяльності і міжособистісної комунікації, ініціює формування під час навчання у школі готовності до дорослого життя і професійної діяльності в реальних умовах, зокрема, в інформаційному суспільстві. В умовах повсюдного переходу до інформатичних технологій різноманітного призначення успішне розв'язання зазначеного проблемного питання бачиться у профільному навчанні, де відбуватиметься опанування старшокласниками певних інформатичних технологій під час навчання за будь-яким профілем.

Профільна школа потенційно має найбільше можливостей щодо практичної реалізації особистісно-зорієнтованої та компетентнісно-результативної парадигми навчання та реально уможливлює свідомий і обґрунтований вибір кожним учнем власної освітньої траєкторії у плані опанування предметними знаннями, уміннями, навичками та досвідом практичної діяльності, які максимальною мірою відповідають бажаній сфері його майбутньої професійної діяльності. Втілення зазначеного вимагає певних змін у *цілях*, *змісті*, *організації* навчально-виховного процесу, розробки *новітніх дидактичних засобів* та *педагогічних технологій*, призначених для здійснення профільного навчання.

Згідно з оновленою Концепцією профільного навчання в старшій школі [1] профільне навчання у 10–11 класах здійснюється за 6-ма основними узагальненими напрямами профілізації, які охоплюють 26 різних навчальних профілів. Профільність навчання реалізується як добором

навчальних предметів, так і їх змістом. Кожен навчальний профіль містить 6 базових предметів та профільні предмети, спеціальні курси/профілюючі предмети, вибірково-обов'язкові предмети, ***курси за вибором***, факультативні курси.

У рамках одного профілю навчання різними наборами курсів за вибором можуть створюватися умови для реалізації глибшої спеціалізації навчання старшокласників. Тобто, курси за вибором, з одного боку, є порівняно новою (і тому малодослідженою) дидактичною одиницею навчального процесу, а з другого боку вони відіграють суттєву, якщо не визначальну роль у формуванні профілів навчання зокрема і у концептуально-змістовій спрямованості профільного навчання у старшій школі загалом. Звідси випливає актуальність досліджень, пов'язаних з модернізацією старшої школи у плані її різнопланової профілізації через введення курсів за вибором, потребою сучасної дидактики у визначенні та теоретичному обґрунтуванні функцій і дидактичних засад конструювання курсів за вибором та їх типологізації. Особливо це стосується курсів за вибором інформатичного спрямування (КВІС) як найскладніших з дидактичних позицій та одночасно найбільш універсальних щодо їх включення до складу будь-якого навчального профілю.

Аналіз досліджень і публікацій… Вивчення сучасного стану впровадження профільного навчання у практику загальної середньої освіти та аналіз здобутків педагогічної науки дає підстави констатувати, що має місце соціальна суперечність між суспільною потребою в розробці й реалізації у профільному навчанні курсів за вибором, насамперед, інформатичного спрямування, і майже повною відсутністю науково обґрунтованих та практично апробованих в українській школі методологічних, теоретичних і методичних основ щодо дидактичного конструювання (формування змісту) таких курсів і методики їх викладання (практичної реалізації у профільному навчанні). При цьому найбільшої проблемності окреслене питання набуває для КВІС.

Разом з тим, можна назвати низку педагогічних досліджень, які певною мірою причетні до актуалізованої вище проблеми. Зокрема, дослідженню дидактичної сутності курсів за вибором у структурі і змісті загальної середньої освіти, визначенню їх функцій і виявленню специфічних особливостей, формуванню змісту та організації занять з їх вивчення присвячені праці вітчизняних дослідників Н.М. Бібік, М.І. Бурди, О.О. Васько, І.О. Завадського, В.І. Кизенка, В.В. Лапінського, Л.А. Липової, Ю.І. Мальованого, Л.В. Осіпи, Н.С. Прокопенко, А.П. Самодріна [2, 3, 7–12, 14, 15, 28, 29] та зарубіжних вчених С.О. Бешенкова, С.Г. Григор'єва, В.В. Гриншкуна, Т.Б. Захарової, А.Г. Каспаржака, А.А. Кузнєцова, Н.І. Лагашиної, М.П. Лапчика, А.М. Новікова, Н.М. Новожилової, М.Г. Победоносцевої, О.А. Ракітіної, А.Л. Семенова, І.Г. Семакіної, Н.Д. Угриновича, А.В. Усової, М.О. Фірсової, Є.К. Хеннера, Т.В. Чернікової [16–26]. Розроблені в Україні навчальні програми КВІС наведені у [4–6, 13, 27].

Проте, публікацій з означеного питання все ж явно недостатньо, більшість з них не враховує особливостей старшої ланки загальної середньої освіти в Україні, стосується розробки і реалізації конкретних курсів за вибором певного змістового спрямування, вони майже не містять універсальних загальнодидактичних результатів і не пропонують правил і порад щодо дидактичного конструювання КВІС. При цьому певної уваги заслуговує кандидатська дисертація О.О. Васько [14], у якій досліджено особливості курсів за вибором у старшій школі та розроблено дидактичні засади формування змісту і реалізації курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю.

З аналізу наведеної вище інформації стає зрозумілим, що на цей час у зв'язку з нерозв'язаністю низки загальноосвітніх питань старшої профільної школи першорядною є проблема розробки дидактичних засад конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання.

Формулювання цілей статті… Інтегральною метою цієї публікації є презентація дидактичних засад конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання у старшій школі.

Виклад основного матеріалу… Профільність навчання у старшій загальноосвітній школі значною мірою визначається конкретним набором курсів за вибором, їх змістом та організацією процесу навчання на їх основі. Зазначене зумовлюється суспільною потребою щодо надання профільному навчанню високої трансформаційної динамічності відповідно до наявних тенденцій і рівня розвитку суспільства, стану економіки, змін на ринку праці, освітніх потреб і запитів учнів та їхніх батьків, наявності певного контингенту педагогічних працівників та рівня їхньої кваліфікації, а також ресурсного забезпечення (матеріально-технічного, фінансового, інформаційного тощо). Тому належне функціонування старшої профільної школи потребує наявності об'ємного банку курсів за вибором, які динамічно змінюються як за тематичною спрямованістю, так і за змістом, обсягом і тривалістю навчання.

Процес створення чи трансформації курсу за вибором розглядаємо як дидактичне конструювання навчального курсу варіативної частини загальної середньої освіти у двох його

аспектах: змістовому і процесуальному. Дидактичне конструювання певного курсу за вибором завжди відбувається згідно з деякими визначальними правилами, вихідними позиціями, концептами чи посилами, які узагальнено називають *дидактичними засадами конструювання курсів за вибором*. До останніх відносимо чинну *парадигму освіти, прийняту модель навчання, педагогічні підходи, дидактичні принципи, фактори та критерії*, а також *функціональне призначення* певного курсу за вибором, що проявляється у меті (цілях) його вивчення.

У дисертації [14] із загальнодидактичних позицій певною мірою розв'язується проблема дидактичного конструювання і реалізації курсів за вибором для профільного навчання. Певні рекомендації щодо дидактичного конструювання курсів за вибором містяться у Проекті «Положення про курси за вибором для допрофільної підготовки та профільного навчання учнів», розміщеному на сайті МОН України.

Курси за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання мають багато специфічних відмінностей від інших предметних і міжпредметних курсів за вибором і тому потребують окремого розгляду. Насамперед – це щонайменше бінарна, а взагалі – багатоаспектна варіативність КВІС: будучи віднесеними до варіативної частини навчальних планів, у них самих визначально закладається можлива передбачувана (заздалегідь спланована) варіативність у вигляді багатопланової трансформації функціональної спрямованості – мети, цілей і завдань навчання, у інтеграції предметного навчання з формуванням певних особистісних якостей, у модульності структури, у змісті навчання, в орієнтації на різні за рівнем здібностей та пізнавальними інтересами старшокласників, у тривалості вивчення курсу, у міжпредметній профільній адаптивності, у здійсненні процесу навчання тощо. Розглянемо розлогіше кожну складову з вказаної сукупності дидактичних засад конструювання КВІС.

Двоєдиною дидактичною метою вивчення КВІС є здійснення загальноосвітньої підготовки учнів з інформатики та ІКТ у межах загальнодоступної та повноцінної освіти у відповідності з їхніми індивідуальними здібностями, нахилами і потребами (1) та забезпечення професійної орієнтації та професійного самовизначення старшокласників в умовах інформатизації суспільства і освіти (2), що загалом сприятиме встановленню наступності між загальною середньою і професійною освітою. Надалі, у процесі дидактичного конструювання КВІС інтегральна мета вивчення курсу диференціюється у певну сукупність цілей навчання та відповідну послідовність задач навчання. Зазвичай визначаються *освітні* цілі, *розвивальні* цілі, *виховні* цілі, *практичні* цілі.

Загальна мета вивчення КВІС виступає деякою синтетичною категорією, яка охоплює всі аспекти педагогічної взаємодії: *когнітивний; афективний (емоційно-ціннісний*); *психомоторний; операційно-діяльнісний*.

Для КВІС пропонується така структура цілей вивчення курсу за вибором: *особистісно-розвивальні* (особистість та її мислення); *когнітивні* (загальноосвітні і предметні); *виховні* (культура і емоційно-ціннісне ставлення); *технологічні* (діяльнісно-інструментальні).

Мета і цілі навчання мають бути поставлені діагностично, аби дати змогу точно і об'єктивно визначати міру їх реалізації. Для цього визначаються критерії і вимірники (інструментальні засоби діагностичного контролю), за допомогою яких відбувається оцінювання навченості учнів згідно з прийнятою шкалою. Для КВІС такими засобами є компетентнісні задачі.

Нині на заміну знаннєвої парадигми навчання, спрямованої на формування в учнів системи фундаментальних знань, у старшій профільній школі впроваджується особистісно зорієнтована та компетентнісно-результативна парадигма навчання. Згідно з цією парадигмою у процесі навчання відбувається інтеграція процесу формування і розвитку особистості старшокласника з компетентнісною результативністю його навчання. Тобто, вивчення КВІС має забезпечувати у старшокласника певний рівень сформованості інформаційно-комунікаційної (як ключової), метапредметної профільної (як загальнопредметної – згідно з профілем навчання) і предметної інформатично-технологічної (як предметної, згідно зі змістовою спрямованістю курсу за вибором) компетентностей та спрямовуватися на формування і розвиток інших ключових і загальнопредметних компетентностей згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти України. При цьому компетентність розглядаємо як процесуально-результативне поняття, оскільки компетентність особистості проявляється під час індивідуальної активної продуктивної діяльності (процес) й оцінюється за результатами такої діяльності (результат).

Історія педагогіки зафіксувала різні моделі навчання. Найчастіше серед інших називають традиційну, раціоналістичну, феноменологічну, особистісно зорієнтовану, розвивальну, культурологічну, діяльнісно-технологічну моделі. Примітно, що нині жодна з названих моделей не використовується в «чистому» вигляді. Найпоширенішими є різні інтегровані їх комбінації, які враховують конкретні соціальні умови функціонування освіти.

Для КВІС найбільш життєздатною у нинішніх умовах виявляється *інтегративна модель навчання* на основі поєднання культурологічної, особистісно зорієнтованої, розвивальної та діяльнісно-технологічної моделей. Основою побудови такої інтегративної моделі навчання обрана культурологічна модель, яка у свою чергу ґрунтується на культурологічній концепції змісту освіти М.М. Скаткіна, І.Я. Лернера, В.В. Краєвського [30–32]. В ній втілюються ідеї відображення сукупності основних видів діяльності людини, оволодіння якими забезпечує новим поколінням наступність у соціокультурному прогресі: 1) досвіду пізнавальної діяльності, який фіксується у формі її результатів – ***знань***; 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності – в формі ***вмінь*** діяти за зразком; 3) досвіду творчої діяльності – в формі ***вмінь*** приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; 4) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, людей, самого себе – у формі ***особистісних орієнтацій***.

Здобування чотирьох досвідів у межах культурологічної моделі навчання у пропонованій інтегративній моделі закономірно прив'язується до особистості учня, здійснюється у процесі цілеспрямованої продуктивної діяльності (технологічної діяльності) й передбачає приріст необхідних корисних якостей особистості, що узагальнено називається розвитком особистості.

Чотири змістово-досвідних компонентів моделі навчання доповнюємо ще двома компонентами: *особистим досвідом діяльності у певній галузі ІКТ* (наприклад, у галузі комп'ютерних графічно-інформаційних технологій) та *індивідуальним розвитком певних здібностей особистості* (як її певних якостей, наприклад, розвиток інтелектуальних здібностей через формування алгоритмічних умінь та алгоритмічного мислення, що призводить до розвитку інтелекту особистості). Побудована інтегративна модель навчання КВІС повністю узгоджується з особистісно зорієнтованою та компетентнісно-результативною парадигмою навчання. Схема інтегративної моделі навчання КВІС подана на рис. 1.

Рис. 1 Схема інтегративної моделі навчання КВІС

Початок реалізації будь-якого педагогічного процесу завжди пов'язується з визначенням певної сукупності ***педагогічних підходів*** – як деяких вихідних позицій і ключових напрямів руху для досягнення мети цього педагогічного процесу. У результаті проведених теоретико-практичних пошукових досліджень з'ясовано, що профільне навчання на основі КВІС має реалізовуватися на основі комплексного застосування таких педагогічних підходів:

- *системного* – дає змогу розкрити структурність, цілісність, послідовність, функціональність процесу профільного навчання, виявити його елементний склад та взаємозалежність окремих компонентів, особливості організації і здійснення та звести усе це в єдину теоретичну картину. Ключовим поняттям цього підходу є педагогічна система, структурно-функціональна модель якої з використанням ідей В.П. Беспалька подана на рис. 2;
- *аксіологічного* – спрямовує процес профільного навчання старшокласників на свідомий вибір сфери своєї майбутньої професійної діяльності та закріплення цього вибору шляхом здобування допрофесійних знань, умінь і навичок та набуття досвіду інформатичної діяльності у структурі обраної фахової діяльності, формування у них професійних мотивів і цінностей, базуючись на визнанні суспільної корисності і значущості обраної галузі професійної діяльності;

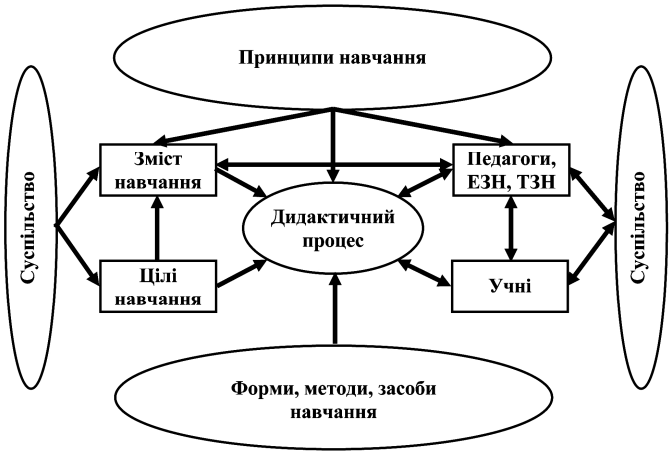

Рис. 2 Структурно-функціональна модель педагогічної системи

–особистісно зорієнтованого – сприяє здійсненню диференційованого відбору змісту навчання, засобів, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності у процесі профільного навчання старшокласників, враховуючи їх особистісні та індивідуальні особливості, рівень інтелектуальної, ціннісно-смислової готовності до навчання, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку;

–особистісно-розвивального – реалізується як науково обґрунтована система усебічного гармонійного розвитку особистості старшокласника;

–полісуб'єктного (діалогічного) – відображає єдність діалогічного, особистісного і діяльнісного аспектів, що становить суть методології гуманістичної педагогіки;

–середовищного – як один з методологічних напрямів соціології, психології і педагогіки, де спеціально створене інформаційно-освітнє середовище розглядається як комплексна умова, яка формує майбутнього фахівця і особистість, як об'єктивна спеціально створена реальність, яка особисто переживається суб'єктами навчання – учнем і вчителем;

–інформаційно-семіотичного – відображає певний вид інформатичної діяльності старшокласника як складову його знаково-символьної діяльності і дає змогу визначити особливості сприйняття, перетворення та інтерпретації різних форм подання інформації в інформатиці;

–задачного – сприяє інтенсивному розвитку інтелектуальної сфери свідомості старшокласника, насамперед, логічного та алгоритмічного мислення, шляхом розв'язання системи доцільно дібраних простих професійно-зорієнтованих задач зростаючої складності й проблемного характеру, зокрема, компетентнісних, та одержання досвіду такої навчальної діяльності;

–діяльнісного – визначає організацію і здійснення діяльності головних суб'єктів освітнього процесу – учнів і вчителів – у єдності її стратегічної, тактичної і операційної складових, сприяє виявленню сукупності педагогічних умов ефективного профільного навчання старшокласників з певного напрямку ІКТ, а також успішної реалізації цих умов;

–проблемно-діяльнісного – спрямовується на забезпечення активного ставлення старшокласників до навчання, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей за допомогою розв'язування пізнавальних навчальних задач або завдань творчого характеру, умови яких є неповними або ж містять проблемну ситуацію;

–компетентнісного – забезпечує формування у старшокласників ключових, метапредметних, предметних (інформатика та ІКТ) і предметно-професійних компетентностей;

–рефлексивного – дає змогу сформувати в учнів уміння і навички щодо здійснення критичного самоаналізу результатів власної навчально-пізнавальної діяльності, готовність самостійно вирішувати життєві проблемні ситуації;

–диференційованого – у всій його розмаїтості: за пріоритетним розвитком певної особистісної (психічної) якості (якостей) старшокласника, за змістовою спрямованістю (згідно зі структурою об'єкта вивчення і зі структурою діяльності людини), за обсягом навчального матеріалу і за тривалістю вивчення курсу, за задачним наповненням тощо.

Ефективне впровадження у навчальний процес старшої профільної школи усієї сукупності наведених вище педагогічних підходів насамперед залежить від якості вчительського складу. Тому належна підготовка педагогічних кадрів стає однією з визначальних передумов успішної реалізації наведених вище педагогічних підходів щодо впровадження у профільне навчання КВІС.

Своєрідним мостом, який з'єднує теоретичні уявлення (теоретична концепція, уявлення про сутність, цілі, структуру, рушійні сили і закономірності навчального процесу) з педагогічною практикою, слугують ***дидактичні принципи*** [35]. Згідно з академіком С.У. Гончаренком дидактичні принципи у сучасній педагогіці розглядаються як керівні ідеї, нормативні вимоги і

рекомендації щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей і умов перебігу навчально-виховного процесу.

У кожній дидактичній системі є провідний принцип, яким завжди виступає *принцип розвивального і виховуючого навчання* – принцип спрямованості навчання на розв'язання у взаємозв'язку завдань навчання, виховання і загального розвитку учнів. Решта принципів є похідними, розкривають умови і способи найбільш повної і послідовної реалізації провідного принципу. Дидактичну систему цементують взаємна зумовленість і взаємопроникнення принципів. Кожен з них діє лише за умови дії всіх решти, проявляється в них і вбирає їх в себе. Тому природно перед педагогами постає завдання знаходження необхідних зв'язків принципів між собою [35].

Зазвичай для кожної дидактичної системи визначають сукупність загальнодидактичних принципів та певну сукупність специфічних принципів, характерних саме для цієї дидактичної системи.

Як основоположні виділяємо такі дидактичні принципи з певною змістовою конкретизацією відповідно до місця їх застосування – навчального процесу у старшій профільній школі з використанням курсів за вибором інформатичного спрямування [35, 36]:

– *спрямування навчання на розв'язання у взаємозв'язку завдань навчання, виховання й загального розвитку учнів*, чим стверджується потреба у навчанні як джерелі і факторі розвитку особистості, зокрема, її інтелектуальної складової, а формування і розвиток особистості завжди відбувається у процесі предметної діяльності щодо засвоєння певного змісту людської культури;

– *системності* передбачає розгляд старшої профільної школи у її цілісності та як підсистеми загальної середньої освіти, основою якої є єдність теоретичного і практичного навчання; взаємозв'язаність і взаємопроникнення загальноосвітньої, профорієнтаційної до допрофесійної підготовки;

– *науковості*, який зводиться до таких вимог: відповідність навчальних знань науковим; ознайомлення учнів з методами наукового пізнання; цей принцип інтегрує в собі принцип доступності – принцип наростаючої складності навчання, що передбачає органічне включення певного (певних) КВІС у профіль навчання з урахуванням рівня реальних навчальних можливостей учнів та рівня їхньої попередньої підготовки;

– *наочності*, який у зв'язку з формалізованим характером символьного оперування опрацьовуваними даними (інформацією) та з необхідністю певної візуалізації створюваних моделей різних об'єктів, зокрема, у комп'ютерній графіці, має визначальне значення для навчання інформатики та ІКТ;

– *свідомості, активності і самостійності* (провідна роль викладача при свідомій активній діяльності учнів) проявляється у забезпеченні сприятливого співвідношення педагогічного керівництва і свідомої творчої навчально-пізнавальної праці учнів;

– *зв'язку теорії і практики, навчання з життям* передбачає тісний зв'язок профільного навчання за КВІС з продуктивною працею старшокласника за комп'ютером; де остання виступає у двох іпостасях: як особистісний приріст у учня певних людських якостей (насамперед, інтелектуальних) з одночасним створенням ним певного інформаційного продукту;

– *систематичності, наступності і перспективності*, коли освітні якості (знання, уміння, навички, компетентності) формуються у певній педагогічній системі, систематично (на противагу нерівномірній дискретності, уривчастості), цілеспрямовано, за певним порядком, у певній логічній зв'язаності;

– *фундаментальності*, чим забезпечується істотне підвищення якості та ефективності навчання і який стосовно галузі інформатики та ІКТ має особливо-відмінне значення та інтегрує в собі три «інформаційних» принципи: єдності подання інформації для всіх без винятку комп'ютерних технологій, єдність у методах і засобах перетворення інформації, побудова власних ІКТ на основі алгоритмів, які забезпечують автоматизацію опрацювання інформації. Щодо профільного навчання КВІС, то фундаментальність змісту освіти має місце не тільки на рівні знань, а й у опановуваних учнями інформатичних технологіях. Тобто, принцип фундаментальності навчання проявляється у двох аспектах: знаніевому (поняття, пов'язані з теорією ІКТ, на вивчення якої спрямований КВІС) і технологічному (як цілеспрямоване здійснення деяких абстрагованих процесів (діяльності), спрямованих на досягнення певного результату і незалежних від обраного інструментарію – програмних засобів);

– *природовідповідності* передбачає підпорядкування усіх складових навчального процесу природі старшокласника, зокрема, особливостям його психічного і розумового розвитку, і водночас – своєчасну орієнтацію педагогів на сенситивність (підвищену сприйнятливість учнів певного віку до конкретних видів діяльності і впливів [34];

– *раціонального поєднання колективних та індивідуальних* форм і способів навчальної діяльності, які, планомірно чергуючись, органічно доповнюють один одного, що є особливим і характерним для навчання інформатики та ІКТ загалом і для вивчення КВІС у профільному навчанні зокрема;

– *індивідуалізації та диференціації* спрямовується на досягнення навчального впливу на старшокласника, що ґрунтується на знанні його індивідуальних особливостей, професійних уподобань і дає змогу вчителю створити об'єктивні умови для адекватної самостійної оцінки та розвитку кожним учнем своїх власних здібностей, для свідомого і обґрунтованого вибору ним рівня і обсягу вивчення профільного навчального матеріалу у вигляді КВІС; згідно з цим принципом навчальна програма КВІС базового рівня повинна мати нормативний обсяг 35 годин та передбачати організацію варіативного навчального процесу з обсягом у 9, 17, 35, 54, 70, 140 годин. При цьому у КВІС мають органічно поєднуватися сталість тематичної структури з варіативністю обсягу і змісту навчального матеріалу;

– *модульності*, згідно з яким передбачається навчання на основі квантування змісту навчального матеріалу та виділення на цій основі окремих навчальних модулів і поетапного їх засвоєння; модульність підвищує індивідуалізацію та диференціацію навчання;

– *поєднання педагогічного контролю, діагностики та корекції з самоконтролем результатів навчальної роботи учнів*, що зумовлюється компетентнісною спрямованістю профільного навчання у старшій школі. Наслідком застосування цього принципу є постановка діагностичної мети продуктивного навчання за певним КВІС, що передбачає подвійну діагностику – процесу навчання і навчальних досягнень (результатів) учнів.

До змістово скорегованих загальнодидактичних принципів, описаних вище, слід додати кілька специфічних принципів, які мають безпосередній стосунок до вивчення КВІС у старшій профільній школі:

– *профільної адаптивності*, згідно з яким КВІС мають універсальний характер і можуть включатися до складу будь-якого профілю навчання. Цим забезпечується використання інструментарію інформаційних технологій і методів інформатики в інших предметних галузях на міжпредметній основі для розв'язання задач саме цієї предметної області. Адаптація до профорієнтаційних і дидактичних задач профілю навчання відбувається на рівні добору і змісту розв'язуваних задач;

– *принцип «самості»*, який має системний характер і інтегрує в собі усе розмаїття якостей людини, спрямованих на самостійний розвиток своєї особистості у плані здатності до активної, безстресової і успішної соціалізації та якнайповнішого самовираження і самореалізації; цим принципом засвідчується бінарна спрямованість навчання КВІС: розвиток особистісних якостей (насамперед, інтелекту) учня та опанування ним основ допрофесійної діяльності з певного напрямку ІКТ;

– *технологізація інтелектуалізованої діяльності*, що забезпечує оволодіння старшокласниками методикою моделювання, проектування і реалізації відносно простих інформаційних продуктів за допомогою спеціалізованого програмного інструментарію на основі формалізації та алгоритмізації власної інформаційної діяльності;

– *відчуття учнем повної самостійності у навчанні з неакцентованим педагогічним супроводом*, внаслідок чого в учня з одного боку виробляються уміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності, стверджується впевненість у своїх діях та досягненні поставленої мети, а з другого, процес навчання залишається ненав'язливо-приховано керованим з боку вчителя, який у разі потреби може виправити, скорегувати у правильному руслі дії учня;

– *проектний характер навчання*, чим осучаснюється профільне навчання за певним КВІС та стверджується його практична спрямованість та одержання кінцевого результату у вигляді певного інформаційного продукту. Можливою є індивідуальна чи командна розробка проекту або ж їх чергування. Реалізація цього принципу у профільному навчанні найбільше наближає навчання до професійної діяльності у галузі сучасних ІКТ, навчає старшокласників командної роботи, особистої і спільної, командної, відповідальності за кінцевий результат їхньої діяльності.

До дидактичних засад конструювання курсів за вибором відносимо також ***фактори***. Згідно зі своїм сутнісним значенням фактор – це рушійна сила, причина будь-якого процесу або явища, яка визначає його характер або одну з його характерних рис, чинник. Зазвичай, фактори прийнято об'єднувати у дві групи: група зовнішніх факторів і група внутрішніх факторів. «Зовнішність» чи «внутрішність» фактора визначається відносно того середовища, у якому здійснюється розглядуваний процес.

Відносно створеного інформаційно-освітнього середовища (ІОС), у якому здійснюється вивчення КВІС, зовнішніми факторами, які здійснюють найбільш істотний вплив на досліджуваний навчальний процес, є соціально-політична ситуація в країні, рівень економічного

розвитку країни; рівень інформатизації виробничої і життєвої сфери; соціальна потреба на певний вид інформаційної діяльності та соціальне замовлення на відповідних фахівців у галузі ІКТ; чинна нормативно-правова база здійснення загальної середньої освіти (Конституція, закони, постанови, накази, листи, Державні стандарти, концепції, типовий навчальний план, грифовані навчальні програми, положення тощо). Усі ці фактори слугують своєрідним тлом – сприятливим чи несприятливим – для здійснення навчання КВІС у певному ІОС.

Безвідносно до ІОС специфіку КВІС, їх особливе значення для навчання старшокласників та їх можливості щодо здійснення профільного навчання визначаються такими факторами: інтенсивний характер міжпредметних зв'язків інформатики з іншими навчальними предметами; широке застосування понятійно-термінологічного апарата, методів і засобів інформатики під час вивчення практично всіх навчальних предметів старшої профільної школи; значення інформатики та ІКТ для формування ключових, метапредметних, предметної та початкової професійно-діяльнісної компетентностей; можливість здобуття освітніх досягнень, затребуваних на ринку праці; надзвичайно важлива, визначальна роль вивчення інформатики та ІКТ для формування у учня системно-інформаційної картини світу; інтегрально-цементуюча роль інформатики у змісті загальної середньої освіти; можливість узгоджено пов'язати в одне ціле понітійно-термінологічний апарат математико-інформатичних, природничих, гуманітарних та філологічних навчальних предметів.

Внутрішніми факторами, які впливають на вивчення КВІС всередині ІОС, створеного у навчальному закладі, є по суті ті педагогічні умови, які й формують це середовище. Насамперед, це матеріально-технічне забезпечення, зокрема, рівень комп'ютеризації закладу та розвиненість мережевих комунікацій. Серед інших факторів – кадрове забезпечення (педагогічні працівники та навчально-допоміжний персонал) належної кваліфікації і компетентності (педагогічної і фахово-інформатичної), забезпеченість навчального процесу сучасним ліцензійним програмним забезпеченням загального призначення, інструментально-технологічного та електронними засобами навчального призначення відповідно до реалізованого у старшій школі профілю навчання та впроваджених у профільне навчання КВІС.

Зауважимо, що ІОС навчального закладу також виступає зовнішнім середовищем відносно кожного учасника навчального процесу, насамперед, старшокласника. Тому внутрішніми факторами духовного середовища внутрішнього світу учня виступають його природні задатки і здібності, уподобання до певної діяльності і інтерес до бажаної професії, рівень навченості з інформатики та ІКТ, а також низка особистісних якостей, які сприятимуть чи заважатимуть вивченню КВІС.

Критерії, за якими відбувається дидактичне конструювання певного КВІС, у цілому відповідають тим критеріям, які наведені у дисертації О.О.Васько [14] і узагальнено об'єднуються у три групи: відповідності, достатності та пріоритетності. Зважаючи на певну відмінність, специфічність КВІС відносно неінформатичних курсів за вибором, доповнимо та посилимо згадані вище критерії такими критеріями: сучасність, актуальність (наявність суспільного замовлення на таку інформаційну діяльність), профорієнтаційна спрямованість на інформатику та на певний вид інформаційної діяльності, повнота курсу, що забезпечує цілісність і завершеність опанування певного виду діяльності у галузі ІКТ, зацікавленість і затребуваність цього курсу з боку старшокласників та їхніх батьків, реалізаційна здатність курсу, що передбачає наявність необхідного ресурсного забезпечення: кадрового, матеріального, технічного, програмного.

Функціональне призначення певного КВІС, як і будь-якого курсу за вибором профільного навчання проявляється у меті (цілях) його вивчення. КВІС поєднують загальноосвітню підготовку старшокласників з інформатики та ІКТ з одночасним формуванням початкових умінь професійної діяльності з певного виду ІКТ з профорієнтаційною метою. Їм притаманна продуктивна особистісна орієнтація, висока соціальна обумовленість, задачно-діяльнісний характер навчання та практична значущість змісту, а також органічне спряження соціалізації та індивідуалізації навчання з певним видом професійної інформаційної діяльності. Спільною метою вивчення кожного КВІС є надання учням можливості особистісного самовизначення і самореалізації відносно інформаційних технологій, які невпинно змінюються і стрімко розвиваються.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі… У сучасних умовах всеосяжної інформатизації суспільства інформаційна компонента стає провідною складовою технологічної діяльності людини практично в усіх сферах життєдіяльності людини. Універсальна можливість випускникам загальноосвітніх шкіл опанувати певну інформаційну діяльність – у межах профільного навчання вивчити один з курсів за вибором інформатичного спрямування. У зв'язку з цим постає нагальна потреба у таких курсах належної якості, різноманітності і в достатній кількості.

Сутність КВІС як компонентів профільного навчання, безпосередньо спрямованих на задоволення профорієнтаційних потреб і інтересів старшокласників, на формування нових видів пізнавальної і практичної діяльності, які не є характерними для традиційних навчальних курсів, вимагають інших, нетрадиційних підходів до їх створення. Педагоги-практики радять не забувати про таку їх характерну спрямованість, інакше учні розчаруються в них, втратять інтерес до їх вивчення.

У цій публікації презентуються і теоретично обґрунтовуються дидактичні засади конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання у старшій школі. При цьому процес створення чи трансформації курсу за вибором розглядається як дидактичне конструювання навчального курсу варіативної частини загальної середньої освіти у двох його аспектах: змістовому і процесуальному. Дидактичне конструювання певного курсу за вибором завжди відбувається згідно з дидактичними засадами конструювання курсів за вибором. До останніх віднесено чинну парадигму освіти, прийняту модель навчання, педагогічні підходи, дидактичні принципи, фактори та критерії, а також функціональне призначення певного курсу за вибором, що проявляється у меті (цілях) його вивчення.

Для КВІС визначено таку структуру цілей вивчення курсу за вибором: особистісно-розвивальні (особистість та її мислення); когнітивні (загальноосвітні і предметні); виховні (культура і емоційно-ціннісне ставлення); технологічні (діяльнісно-інструментальні).

З'ясовано, що для КВІС найбільш життєздатною у нинішніх умовах виявляється інтегративна модель навчання на основі поєднання культурологічної, особистісно зорієнтованої, розвивальної та діяльнісно-технологічної моделей. Така інтегративна модель навчання КВІС повністю узгоджується з нинішньою особистісно зорієнтованою та компетентнісно-результативною парадигмою навчання.

У результаті проведених теоретико-практичних пошукових досліджень з'ясовано, що профільне навчання на основі КВІС має реалізовуватися на основі комплексного застосування таких педагогічних підходів: системного, аксіологічного, особистісно зорієнтованого, особистісно-розвивального, полісуб'єктного (діалогічного), середовищного, інформаційно-семіотичного, задачного, діяльнісного, проблемно-діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного, диференційованого.

Визначено та теоретично обґрунтовано відповідно до їх сфери прикладання – вивчення КВІС у профільному навчанні – такі дидактичні принципи: спрямування навчання на розв'язання у взаємозв'язку завдань навчання, виховання й загального розвитку учнів, системності, науковості, наочності, свідомості, активності і самостійності, зв'язку теорії і практики, навчання з життям, систематичності, наступності і перспективності, фундаментальності, природовідповідності, раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної діяльності, індивідуалізації та диференціації, модульності, поєднання педагогічного контролю, діагностики та корекції з самоконтролем результатів навчальної роботи учнів, профільної адаптивності, «самості», технологізації інтелектуалізованої діяльності, відчуття учнем повної самостійності у навчанні з неакцентованим педагогічним супроводом, проектний характер навчання. Ці принципи взаємодоповнюють один одного і утворюють своєрідну систему.

Згідно з описаними вище дидактичними засадами конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання авторами публікації розроблено курс за вибором «Основи комп'ютерних графічно-інформаційних технологій. Алгоритмізація графічних побудов», який одержав гриф МОН України і впроваджується у профільне навчання.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Наказ МОН України № 1456 від 21.10.2013р. «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» [Електронний ресурс] : [сайт] : укр. версія / Міністерство освіти і науки України. – Електрон. текст. дані. Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/84%96%201456:2013-10-21:2013-10-21:6187-/ (дата звернення 15.09.2014). – Назва з екрана / *Nakaz MON Ukrainy № 1456 vid 21.10.2013r. «Pro zatverdzhennia Kontseptsii profilnoho navchannia u starshii shkoli» (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine of 21.10.2013 «About confirmation of the Concept of profile education in senior school»),* Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Elektron, access mode: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/84%96%201456:2013-10-21:2013-10-21:6187-/, (access date: 15.09.2014). *[in Ukrainian].*

2. Бурда М. І. Структура і зміст профільного навчання математики / М. І. Бурда // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річя АПН України у 5 томах / Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 212–219. / Burda M. I. *Struktura i zmist profilnoho navchannia matematyky (Structure and content of profile teaching of mathematics)*, Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini, Kyiv, Pedahohichna dumka, Part 2, 2007, pp. 212–219. *[in Ukrainian].*

3. Дорошенко Ю. О. Концептуальні підходи до реалізації інформаційно-технологічного профілю / Ю. О. Дорошенко // Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог.

семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С.148–153. / Doroshenko Yu. O. *Kontseptualni pidkhody do realizatsii informatsiino-tekhnolohichnoho profiliu (Conceptual approaches to realization of information-technological profile),* Profilne navchannia: Teoriia i praktyka, Kyiv, Ped. Presa, 2006, pp. 148–153. *[in Ukrainian].*

4. Дорошенко Ю. О. Програма курсу за вибором «Основи Інтернету» / Ю. О. Дорошенко, І. О. Завадський, Н. С. Прокопенко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №4–5. – С. 41–48. / Doroshenko Yu. O., Zavadskyi I. O., Prokopenko N. S. *Prohrama kursu za vyborom «Osnovy Internetu» (Program of the optional course «Fundamentals of the Internet»),* Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, 2006, Issue 4–5, pp. 41–48. *[in Ukrainian].*

5. Дорошенко Ю. О. Програма курсу за вибором «Інформаційні технології проектування» / О. Ю. Дорошенко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №4–5. – С. 69–91. / Doroshenko Yu. O. *Prohrama kursu za vyborom «Informatsiini tekhnolohii proektuvannia» (Program of the optional course «Informational technologies of projecting»),* Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, 2006, Issue 4–5, pp. 69–91. *[in Ukrainian].*

6. Дорошенко Ю. О. Програма курсу за вибором «Сучасні офісні інформаційні технології» / О. Ю. Дорошенко, В. В. Лапінський, Л. А. Карташова // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №4–5. – С.91–102. / Doroshenko Yu. O., Lapinskyi V. V., Kartashova L. A. *Prohrama kursu za vyborom «Suchasni ofisni informatsiini tekhnolohii» (Program of the optional course «Modern office and information technologies»),* Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, 2006, Issue 4–5, pp. 91–102. *[in Ukrainian].*

7. Дорошенко Ю. О. Перспективна структурно-змістова модернізація шкільної інформатичної освіти / Ю. О. Дорошенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2007. – №6. – С. 3–12. / Doroshenko Yu. O. *Perspektyvna strukturno-zmistova modernizatsiia shkilnoi informatychnoi osvity (Perspective structural-contextual modernization of school informational education),* Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka, Seriia: Pedahohika, 2007, Issue 6, pp. 3–12. *[in Ukrainian].*

8. Дорошенко Ю. А. Модернизация структуры и содержания школьного информатического образования в Украине: перспективы и реалии / Ю. А. Дорошенко, Н. С. Прокопенко // International Conference «Quality of Education. Theoretical and practical usage of Information and Communication Technologies in Education» (12–13 березня 2008 року, м.Кишинів, Республіка Молдова). – Кишинів, 2008. – С. 34–55. / Doroshenko Yu. A., Prokopenko N. S. *Modernizaciya struktury i soderzhaniya shkol'nogo informaticheskogo obrazovaniya v Ukraine: perspektivy i realii (Modernization of the structure and the content of school information education in Ukraine: perspectives and realia),* International Conference «Quality of Education. Theoretical and practical usage of Information and Communication Technologies in Education», Kishinev, 2008, pp. 34–55. *[in Russian].*

9. Дорошенко Ю. О. Профільне навчання: роль, місце та функціональне призначення курсів за вибором інформатичного спрямування / Ю. О. Дорошенко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 359–360. / Doroshenko Yu. O. *Profilne navchannia: rol, mistse ta funktsionalne pryznachennia kursiv za vyborom informatychnoho spriamuvannia (Profile education: role, place and functional purpose of the optional courses of informational direction),* Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2008 rik, Kyiv, Pedahohichna dumka, 2009, pp. 359–360. *[in Ukrainian]*

10. Дорошенко Ю. О. На порозі профільного навчання інформатики: Запрошення до роздумів і дій / Ю. О. Дорошенко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2009. – №4. – С. 22–34. / Doroshenko Yu. O. *Na porozi profilnoho navchannia informatyky: Zaproshennia do rozdumiv i dii (On the doorstep of profile teaching of informatics: Invitation to reflection and actions),* Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, 2009, Issue 4, pp. 22–34. *[in Ukrainian].*

11. Кизенко В. Спеціальні курси в структурі профільного навчання / В. Кизенко // Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. пресса, 2006. – С.128–131. / Kyzenko V. *Spetsialni kursy v strukturi profilnoho navchannia (Special courses in the structure of profile teaching),* Profilne navchannia: Teoriia i praktyka, Kyiv, Ped. Pressa, 2006, pp. 121–131. *[in Ukrainian].*

12. Осіпа Л. В. Особливості розробки курсів за вибором з інформатики у профільному навчанні / Л. В. Осіпа // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 177–181. / Osipa L. V. *Osoblyvosti rozrobky kursiv za vyborom z informatyky u profilnomu navchanni (Peculiarities of working out optional courses on informatics in profile education),* Pedahohichnyi dyskurs, Khmelnytskyi, KhHPA, Vol. 7, pp. 177–181. *[in Ukrainian].*

13. Осіпа Л. Навчальна програма курсу за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» / Л. Осіпа, Ю. Дорошенко // Інформатика. – 2013. – № 14 (662), липень. – С. 9–17. / Osipa L., Doroshenko Yu. *Navchalna prohrama kursu za vyborom «Rozviazuvannia obchysliuvalnykh zadach z vykorystanniam instrumentalnykh prohramnykh zasobiv» (Educational program of the optional course «Solving calculating exercises using instrumental program means»),* Informatyka, 2013, Issue 14 (662), pp. 9–17. *[in Ukrainian].*

14. Васько О. О. Дидактичні засади формування змісту і реалізації курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Васько Ольга Олександрівна. – К., 2013. – 324 с. / Vasko O. O. *Dydaktychni zasady formuvannia zmistu i realizatsii kursiv za vyborom u klasakh fizyko-matematychnoho profiliu (Didactic basis of forming the content and realization of the optional courses in the forms of physics-mathematical profile),* Kyiv, 2013, 324 p. *[in Ukrainian].*

15. Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – 200 с. / *Profilne navchannia: Teoriia i praktyka (Profile teaching: Theory and practice),* Kyiv, Ped. Presa, 2006, 200 p. *[in Ukrainian].*

16. Кузнецов А. А. Элективные курсы образовательной области: «Информатика» / А. А. Кузнецов. – Министерство образования РФ. – Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Вита-Пресс, 2004. – С. 5–23. / Kuznecov A. A. *E'lektivnye kursy obrazovatel'noj oblasti: «Informatika» (Elective courses of educational sphere «Informatics»),* Moscow, Vita-Press, 2004, pp. 5–23. *[in Russian].*

17. Черникова Т. В. Методические рекомендации по разработке и оформлению элективных курсов / Т. В. Черникова // Профильное обучение. – 2005. – №5. – С. 17–25. / Chernikova T. V. *Metodicheskie rekomendacii po razrabotke i oformleniyu e'lektivnyx kursov (Methodological recommendations as for working out and design of elective courses),* Profil'noe obuchenie, 2005, Issue 5, pp. 17–25. *[in Russian].*

18. Лагашина Н. И. Разработка элективных курсов по информатике, направленных на формирование профессионального самоопределения учащихся старших классов филологического профиля: Дисс. … на соискание научной степени к.пед.н. / Н. И. Лагашина. – М., 2009. – 193 с. / Lagashina N. I. *Razrabotka e'lektivnyx kursov po informatike, napravlennyx na formirovanie professional'nogo samoopredeleniya uchashhixsya starshix klassov filologicheskogo profilya (Working out elective courses on informatics, directed to the forming professional self-determination of senior school pupils of philological profile),* Moscow, 2009, 193 p. *[in Russian].*

19. Захарова Т. Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы / Т. Б. Захарова. – М. : МЦНТИ, 1997. – 212 с. / Zaxarova T. B. *Profil'naya differenciaciya obucheniya informatike na starshej stupeni shkoly (Profile differentiation of teaching informatics at senior stage of school),* Moscow, MCNTI, 1997, 212 p. *[in Russian].*

20. Лернер П. С. Роль элективных курсов в профильном обучении / П. С. Лернер // Профильная школа М., 2004 – № 3. – С. 12–17. / Lerner P. S. *Rol' e'lektivnyx kursov v profil'nom obuchenii (Role of elective courses in profile education),* Profil'naya shkola, Moscow, 2004, Issue 3, pp. 12–17. *[in Russian].*

21. Новиков А. М. Методология образования [Електронний ресурс] / А. М. Новиков. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru / Novikov A. M. *Metodologiya obrazovaniya (Methodology of education),* access mode: http://www.anovikov.ru. *[in Russian].*

22. Новожилова Н. Курсы по выбору: отбор содержания и технологии проведения / Н. Новожилова, М. Фирсова // Народное образование. – М., 2004. – № 2. – С. 120–129. / Novozhilova N., Firsova M. *Kursy po vyboru: otbor soderzhaniya i texnologii provedeniya (Optional courses: selection of the content and technology of conducting),* Narodnoe obrazovanie, Moscow, 2004, Issue 2, pp. 120–129. *[in Russian].*

23. Сборник программ элективных курсов по информатике // Информатика в школе: прилож. к журн. «Информатика и образование». – М, 2005. – №5. – 112 с. / *Sbornik programm e'lektivnyx kursov po informatike (Collection of programs of elective courses on informatics),* Informatika v shkole, Moscow, 2005, Issue 5, 112 p. *[in Russian].*

24. Угринович Н. Д. Преподавание курса «Информатика и ИКТ» в основной и старшей школе: метод. пособ. / Н. Д. Угринович. – М. : БИНОМ. Лаб. знаний, 2004. – 139 с. / Ugrinovich N. D. *Prepodavanie kursa «Informatika i IKT» v osnovnoj i starshej shkole (Teaching the course «Informatics and information communicational technologies» in basic and senior school),* Moscow, BINOM. Lab. Znanij, 2004, 139 p. *[in Russian].*

25. Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «Информатика» / А. Г. Каспржак / М-во образования РФ. Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Вита-Пресс, 2004 – 112 с. / Kasprzhak A. G. *E'lektivnye kursy v profil'nom obuchenii: Obrazovatel'naya oblast' «Informatika» (Elective courses in profile teaching: Educational sphere «Informatics»),* Moscow, Vita-Press, 2004, 112 p. *[in Russian].*

26. Элективные курсы: требования к разработке и оценка результатов обучения / [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t37162.htm. / *E'lektivnye kursy: trebovaniya k razrabotke i ocenka rezul'tatov obucheniya (Elective courses: demands to the working out and the evaluation of teaching results)*, access mode: http://bank.orenipk.ru/Text/t37162.htm. *[in Russian].*

27. Інформатика. Програми для профільного навчання та допрофільної підготовки. Рекомендовано МОН України Лист №1/11-4927 від 10.08.06. – К. : Видавнича група BHV, 2009. / *Informatyka. Prohramy dlia profilnoho navchannia ta doprofilnoi pidhotovky (Informatics. Programs for profile teaching and pre-profile preparation)*, Kyiv, Vydavnycha hrupa BHV, 2009. *[in Ukrainian].*

28. Мальований Ю. І. Курси за вибором у змісті профілю навчання / Ю. І. Мальований, В. І. Кизенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. – Т. 3: Загальна середня освіта. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 218–225. / Malovanyi Yu. I., Kyzenko V. I. *Kursy za vyborom u zmisti profiliu navchannia (Optional courses in the content of teaching profile)*, Pedahohichna i psykholohichna nauka v Ukraini, Part 3, Kyiv, Pedahohichna dumka, 2012, pp. 218–225. *[in Ukrainian].*

29. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі: [моногр.]. / А. П. Самодрин. – Кременчук: Вид. центр Сучас. гуманіт.-екон. ін.-ту, 2004. – 384 с. / Samodryn A. P. *Profilne navchannia v serednii shkoli (Profile teaching at secondary school),* Kremenchuk, Vyd. tsentr Suchas. humanit.-ekon. in.-tu, 2004, 384 p. *[in Ukrainian].*

30. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред.: В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с. / Pod red.: V. V. Kraevskogo, I. Ja. Lernera *Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya (Theoretical bases of the context of general secondary education),* Moscow, Pedagogika, 1983, 352 p. *[in Russian].*

31. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Наука, 1982. – 196 с. / Skatkin M. N., Kraevskij V. V. *Soderzhanie obshhego srednego obrazovaniya. Problemy i perspektivy (The context of general secondary education. Problems and perspectives),* Moscow, Nauka, 1982, 196 p. *[in Russian].*

32. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3–10. / Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V. *Predmetnoe i*

obshhepredmetnoe v obrazovatel'nyx standartax (Subject and general subject in educational standards), Pedagogika, 2003, Issue 2, pp. 3–10. *[in Russian].*

33. Дорошенко Ю. О. Акмеологічна спрямованість архітектурної освіти / Ю. О. Дорошенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр./ [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ: Ноулідж, 2013. – Вип. 7. – С. 65–89. / Doroshenko Yu. O. *Akmeolohichna spriamovanist arkhitekturnoi osvity (Acmeological directivity of architectural education),* Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy, Luhansk, Noulidzh, 2013, Vol. 7, pp. 65–89. *[in Ukrainian].*

34. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с. / Savchenko O. Ya. *Dydaktyka pochatkovi shkoly (Didactics of primary school),* Kyiv, Heneza, 1999, 368 p. *[in Ukrainian].*

35. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. учасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с. / Honcharenko S. U. *Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsypy. uchasne tlumachennia (Pedagogical laws, regularities, principles. Modern interpretation)*, Rivne, Volynski oberehy, 2012, 192 p. *[in Ukrainian].*

36. Суворова Т. Н. Совершенствование методики изучения информационных технологий в школьном курсе информатики: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)» / Т. Н. Суворова. – М., 2007. – 22 с. / Suvorova T. N. *Sovershenstvovanie metodiki izucheniya informacionnyx texnologij v shkol'nom kurse informatiki (Perfection of the methods of teaching of informational technologies in the school course of informatics),* Moscow, 2007, 22 p. *[in Russian].*

37. Дорошенко Ю. О. Технологічне навчання інформатики: навч.-метод. посіб. / Ю. О. Дорошенко, Т. В. Тихонова, Г. С. Луньова. – Х. : Ранок, 2011. – 304 с. / Doroshenko Yu. O., Tykhonova T. V., Lunova H. S. *Tekhnolohichne navchannia informatyky (Technological teaching of informatics),* Kharkiv, Ranok, 2011, 304 p. *[in Ukrainian].*

38. Бочкин А. И. Методика преподавания информатики / А. И. Бочкин – Мн. : Выш. шк., 1998. – 431 с. / Bochkin A. I. *Metodika prepodavaniya informatiki (Methods of teaching informatics),* Minsk, Vysh. shk., 1998, 431 p. *[in Russian].*

39. Дорошенко Ю. О. Програма курсу за вибором «Основи комп'ютерних графічно-інформаційних технологій. Алгоритмізація графічних побудов» / О. Ю. Дорошенко, В. О. Очеретний // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2009. – №6. – С. 22–34. / Doroshenko Yu. O., Ocheretnyi V. O. *Prohrama kursu za vyborom «Osnovy kompiuternykh hrafichno-informatsiinykh tekhnolohii. Alhorytmizatsiia hrafichnykh pobudov» (Program of the optional course «Bases of computer graphic-informational technologies. Algorithm of graphic constructions»),* Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, 2009, Issue 6, pp. 22–34. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «28» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «13» травня 2016 р.

Рецензенти:
Калініна Л. – доктор педагогічних наук, професор
Осадчий І. – доктор педагогічних наук, професор

Дорошенко Юрій – завідувач кафедри архітектури аеропортів Національного авіаційного університету, доктор технічних наук, професор, e-mail: dua159@ukr.net

Doroshenko Yurii – the head of the department of architecture of airports of National Aviation University, doctor of technical sciences, professor, e-mail: dua159@ukr.net

Очеретний Володимир – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail glory7@ukr.net

Ocheretnyi Volodymyr – senior teacher of the department of natural-mathematics disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: glory7@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Дорошенко Ю. Дидактичні засади конструювання курсів за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання / Юрій Дорошенко, Володимир Очеретний // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 49–61.

Cite this article as:

Doroshenko Yu., Ocheretnyi V. Didactic Principles of Optional Constructing Courses of Informatics Direction for Profile Studies, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 49–61.

УДК 37.013:374 (477) «19»

ІННА ДЯКОВ,
методист
(Україна, Хмельницький, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)
INNA DIAKOV,
methodist
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Education)

Формування концепції позашкільного виховання особистості в умовах діяльності Софії Русової в Міністерстві освіти періоду Директорії

Forming of Conception of Out-Of-School Education of Personality in the Conditions of Activity of Sofiia Rusova in Ministry of Education during the Period of Directory

У статті автором здійснено аналіз педагогічної спадщини Софії Федорівни Русової. Вивчено діяльність у галузі позашкільної освіти, яку педагог розпочала в серпні 1918 року в період роботи в Міністерстві освіти, очоливши відділи дошкільної та позашкільної освіти. Подається коротка характеристика вкладу С.Русової у розвиток позашкілля, а також узагальнюються основні положення її концепції позашкільного виховання. Подається програма просвітительки, яку вона уклала зі своїми прибічниками, яка передбачала: вибір методів та прийомів позашкільної освіти, організація бібліотекарства, психологія народного театру, практика театральних вистав, музична справа, хори, позашкільна освіта школярів, історія Земських інституцій. Охарактеризовано «Просвіти» як найкращу форму для поширення освіти серед дорослого населення. Проаналізовано питання налагодження видавничої справи, яке передбачало: створення редакційно видавничих комітетів, вимоги до книжок, організація на місцях «книжних комор», а також було проведено анкетування по вивченню книжних інтересів. Розкриваються шляхи реалізації по наданню методичної допомоги вчителям, яка проявлялася у створенні спеціальних двох місячних учительських курсів. Обґрунтовується роль Софії Русової в організації навчання та виховання, а також її внесок у розвиток позашкільної освіти дітей та дорослих, на основі чого і пропонує свою унікальну концепцію позашкільного виховання, яка є актуальною і на сьогоднішній день.

Ключові слова: *Софія Русова, просвітителька, позашкільне виховання, концепція позашкільного виховання особистості, «Просвіта», бібліотекарство, екскурсійна справа, видавнича діяльність.*

The author conducts the analysis the pedagogical heritage of Sofiia Fedorivna Rusova in the article. The activity in the field of out-of-school education was studied, which the pedagogue began in August 1918, during her work in the Ministry of education, heading the departments of pre-school and school education. The brief description of S. Rusova's contribution into the development of out-of-school institutions, and also the main regulations of her concept of out-of-school education have been summarized. Theoretical and practical experience of S. Rusova, which was embodied in the construction of such system of education that would provide training and education for both children and adults, has been studied. The program, which she made with her supporters, has been offered. It included: choice of methods and techniques of out-of-school education, organization of librarianship, psychology of the national theatre, practice of theatrical performances, music business, choirs, of out-of-school education of schoolchildren, history of Zemstvo institutions. «Prosvita» as the best form for spreading education among adults has been characterized. The Ministry organized new and revived the old «Prosvitas», sufficiently financed them, but the result was insufficient due to the lack of educated managers and a shortage of books for popular reading. The questions of establishing publishing business has been analyzed, which included: creation of editorial and publishing committees, requirements for books, organization of «book depositories» and also the questioning to study the interests for books has been conducted. The ways of realization in providing methodological guidance to teachers have been revealed, which was manifested in creation of special two month teacher's courses. But these courses could not provide proper training, because they were limited to theoretical teaching, without practical work. That is why the Department of out-of-school education decided that in order to get the best training, separate Institute with one year course of preparation and proper professional curriculum is needed. The role of Sofiia Rusova in organization of training and upbringing, as well as her contribution to the development of out-of-school education for children and adults has been grounded. On these bases the author offers

her unique concept of out-of-school education that is relevant and up to date.

Key words: *Sofia Rusova, enlighter, out-of-school education, conception of out-of-school education of personality, «Prosvita», library studying, excursion business, publishing activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Стратегічні завдання та напрями реформування позашкільної освіти, удосконалення діяльності позашкільних навчальних закладів вимагають відпрацювання нових підходів до підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з різними віковими групами у позашкільних навчальних закладах. Цього вимагає актуалізація питання щодо визначення змісту та структури навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі відповідно до сучасних політичних, економічних та інших умов розвитку освіти України [1, с. 2–3].

В Державній національній програмі «Освіта» зазначено, що позашкільне навчання і виховання спрямоване на забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття умінь, навичок за інтересами, інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку їх до активної професійної і громадської діяльності. Воно здійснюється позашкільними навчально-виховними закладами, навчальними закладами у позаурочний час, творчими, молодіжними об'єднаннями за місцем проживання, на підприємствах, у різних організаціях і установах [2, с. 27].

З огляду на важливість моменту, який пережив український народ, будуючи свою власну Державу, Міністерство Народної освіти визнає потрібним негайно вживати на місцях по всій Україні всі заходи для поширення освіти серед дорослої людяності. Позашкільна освіта справді потрібна всім, і тим, вона дає можливість задовольнити у захопленнях і вподобаннях всі верстви населення: дорослого і дитину, багатого та бідного, це «живий коректив шкільної схоластики, і тому темному дорослому людові, щоб збудити його творчі сили і підняти його свідомість» [3, с. 150].

Переймаючись проблемами освіти та виховання Софія Федорівна доводить велике значення позашкільної освіти, оскільки саме вона розвивається на вільному, незалежному ґрунті, не обмеженому ніякими закристалізованими програмами, ніяким одноманітним планом. Вона має задовольнити вимогам того або другого гуртка людей, які шукають освіти, вона має прийти допомогти змаганням людності тої або другої місцевості. Вона подає свою допомогу і дітям, і дорослим, і бідному, і багатому, і жінкам, і чоловікам; вона починається з грамоти, але кінчається викладами вищої науки, вона охоплює усі науки, усі знання, яких може побажати людина, яка прагне, до освіти, хоче здобути не лише наукову освіту, але й громадянську свідомість. Взагалі вона дає не лише одну науку, але й мистецтво, бо позашкільна освіта ставить собі метою дати особі, людності гармонійний розвиток, в якому усі творчі сили людини були б викликані і мали змогу як найширше розвинутися, виявити себе в чомусь реальному, або хоча б і тим привести користь, щоб поширити світогляд людини [4, с.166].

Аналіз досліджень і публікацій… За результатами вивчення бібліографії досліджень педагогічної спадщини нами було виявлено значну кількість наукової інформації, яка представлена бібліографічними довідниками, у окремих розділах книг з історії педагогіки, дисертаціях, фахових і публіцистичних статтях. Ці напрацювання широко застосовуються в сучасній науковій та педагогічній практиці.

Аналізуючи педагогічну спадщину Софії Федорівни Русової видно, що її життєвий шлях і творчість стали предметом дослідження низки дисертаційних робіт, в яких, зокрема, досліджуються її освітня діяльність та педагогічні погляди (І. Пінчук), участь у просвітницькому русі (Г. Груць), творча спадщина періоду еміграції (О. Джус), різні аспекти внеску діячки у розвиток дошкільної педагогіки (В. Сергеєва, Н. Малиновська, З. Нагачевська, О. Пшеврацька), її дидактичні (О. Таран) та філософсько-освітні (О. Пеньковець) погляди, громадсько-політична діяльність (Л. Гонюкова) тощо.

Дані дослідження є свідченням багатогранності і недостатньої вивченості творчості С. Русової, оскільки кожен науковець, доводить її унікальність та невичерпність її праць та думок. Особистість Софії Федорівни притягує до себе увагу багатьох як тогочасних, так і сучасних дослідників, які знайшли своє відображення у висловах, думках, статтях, підручниках, посібниках тощо.

Але вивчення поглядів видатного педагога на проблеми позашкільної освіти лише розпочинається. Ідеї С. Русової, які стосуються ролі краєзнавчої роботи у вихованні дітей подає М. Соловей; В. Олійник розкриває погляди видатного педагога на роль шкільного свята як засобу виховання учнів; В. Федорченко і О. Костюкова аналізують її думки стосовно екскурсійної роботи в школі; над проблемами позашкільної освіти та виховання дітей у позашкільних навчальних закладах активно працює Г. Пустовіт, який видав ряд праць, серед яких навчальні посібники та монографії.

Формулювання цілей статті… Метою даної статті є аналіз діяльності Софії Русової в Міністерстві освіти періоду Директорії, а також формування концепції позашкільного виховання

особистості.

Виклад основного матеріалу… Початком діяльності просвітительки у галузі позашкільної освіти впевнено можна назвати саме той період, коли на початку серпня 1918 р. міністр освіти Стешенко офіційно запропонував Софії Федорівні очолити відділи дошкільної та позашкільної освіти. Міністерство освіти, на той час, ще не мало окремого помешкання, воно розташовувалось в кулуарах Центральної Ради. З захопленням С. Русова пише: «Весело було ставати до добре відомої мені теоретичної праці, але як її зорганізувати й провадити її на величезному терені цілої України? З Стешенком приємно було працювати; він молодий, жвавий націоналіст, не звертав великої уваги на формальний бік праці і переводив з усією рішучістю гасло «українізація народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій»; він не визнавав жодних традицій щодо зв'язку з руською школою, боровся завзято з росіянами і навіть з так званими «малоросами», які не могли уявити собі, щоб наша освіта так одразу стала на свої власні ноги, без російської опіки. Ніхто з слідуючих міністрів освіти не ставив так категорично і рішуче справу українського шкільництва, як Стешенко, і через нерішучість інших міністрів наша школа дуже багато програла. Я цілком співчувала моєму шефові, але сама з жахом бачила, як для організації українських дитячих садків ніде не можна було знайти керівниць-українок» [5, с. 179–180].

Співпрацюючи з І. Стешенком, Софія Федорівна намагалася українізувати освіту у всіх школах й освітніх закладах. Окрім дошкільної та шкільної освіти, вона дбала і про поширення освіти серед дорослого населення, організовуючи нові та відроджуючи старі «Просвіти».

В цей період Софія Русова мала можливість максимально зосередитися на побудові освіти як для дітей так і для дорослого населення, проявити свій теоретичний та практичний педагогічний досвід, який накопичувала протягом усього життя.

Подібно до освітніх діячів і педагогів – її сучасників (М. Галущинський, А. Животко, С. Сірополко), Софія Русова чимало уваги зосереджувала на питання організаційного утвердження. Логічне відображення її погляди на організацію цієї ділянки освітньої роботи знайшли на Нараді діячів позашкільної освіти та дошкільного виховання 10-13 січня 1919 р., на якій вона виступила з доповіддю «Роль позашкільної освіти і її зв'язок зі школою» [6, с. 88].

Зокрема, Софія Федорівна, разом зі своїми прибічниками уклала програму з позашкільної освіти, що містила наступні положення:

1.Принципи, методи позашкільної освіти і історія її розвитку.

2.Бібліотекарство.

3.Психологія Народного Театру і його репертуар.

4.Практика театральних вистав.

5.Музична справа.

6.Організація хорів і їх репертуар.

7.Екскурсійна справа.

8.Позашкільна освіта школярів.

9.Історія Земських інституцій на Вкраїні і їх сучасний склад [7, с. 50].

Зважаючи на те, що позашкільна освіта на Україні, через загальні причини, тривалий час була на початковому етапі, але разом з тим була і надзвичайно важкою і невідкладною потребою всього населення. Відділ, як орган центральний для всієї України, ініціативу в цій справі, тобто в справі організації цього великого діла взяв на свої плечі і вів його шляхом тісної координації своїх сил з силами місцевими, в яких мав надію зустріти для себе велику моральну і матеріальну підтримку [7, арк. 49].

Також при Департаменті Позашкільної освіти було створено Екскурсійний Відділ. Він допомагав у організації та регулюванні екскурсій, які мали велике значення при навчанні історії, природознавства та географії України тощо. Відділ видав рекомендації, в яких, приділяючи велику увагу навчально-виховному впливу, через унаочнене пізнання рідного краю, запропонував розширити види екскурсій, виділяючи такі як: історичні, природознавчі, економічні, естетичні, етнографічні тощо.

Екскурсійний відділ добре дбав про те, щоб екскурсійною діяльністю була охоплена вся територія України, незалежно від віку та статусу населення. Були розроблені тематики і маршрути екскурсій для дітей молодших класів, старших учнів, для робітників і гостей (іноземців). Екскурсійний відділ також забезпечував фінансування, виділення коштів для розвитку екскурсійної справи в Україні.

В періодичній пресі друкувалися відомості про організацію та проведення екскурсій, таким чином відділ прагнув зацікавити якомога більше народу до екскурсій.

Позашкільна освіта організовувалася різними громадськими організаціями – земськими, міськими, культурно-просвітніми товариствами, кооперативами, «Просвітами», селянськими організаціями, волосними селянськими спілками і т. ін. [3, с. 227].

Дбаючи про те, щоб піднести освіту серед нашої темної української людяності на селі про ширення політичної і національної свідомості відчиняють різні просвітні інституції, а серед них перше місце займає «Просвіта», потім іде «Народній Дім», «читальні» і т.д. [8, арк. 25].

Найкращим культурно-національними осередками стали Народні Доми, саме тому і намагалися утворити їх якомога більше. Типів Народних Домів може бути кілька, а головних 3:

1. Невеличкий дім у невеличкому селі, дім у якому містяться лише головні освітні інституції – бібліотека, читальна, чайна з українським грамофоном і кафедрою чи маленьким помостом для промов і т.д.; крамниця кооперативу (якщо він є) і хата для завідувача. Це найпростіший тип народного дому, який бажано мати кілька на район або волость.

2. Другий тип бажано мати вже по волостях, на великих селах він вже містить в собі різні форми позашкільної освіти – бібліотеки і читальні, зал для вистав, викладів, лекцій, хату для завідувача і кооперативні установи – контора, льох, крамниця. Усе це вимагає хат 9–10.

3. Третій тип Народного дому будується вже по чималих містах – губернських і має містити в собі всі позашкільні форми освіти, поширюючи і розмір кімнат і їх чисельність. Вже має бути справжній палац, який стане красою і оздобою для міста. Треба ще взяти до уваги, що кожний тип народного дому, не є щось стале, закристалізоване: і разом з розвитком життя має розширятися і народний дім [9, арк. 10].

Найбільш придатними формами позашкільної освіти Міністерство Народної Освіти вважало вечірні школи й книгозбірні і постійно звертало увагу Повітових Народних Управ «Просвіт» на негайну організацію таких шкіл і книгозбірень по можливості по всіх селах. Наголошувало, щоб при вечірніх школах давалися інформаційні виклики, що правдиво освітлювали б політичне становище рідного краю. Скрізь, де організовані були б такі школи й книгозбірні, Міністерство Народної Освіти може асигнувати додаткову допомогу [10, арк. 5].

У книгозбірні повинні буди бути такі відділи: історіографічний, географічний, законодавчий, усіх нових законопроектів, як то земельних, робітничих, громадських, налогових, національних і інших сучасних питаннь; відділ сільського господарства координацій медицини і різних брошур щодо ремесла, а також відділ гімнастично-спортивний, військовий, музично-аматорський і красного письменства та карток і портретів видатних діячів і письменників [9, арк. 13].

В період діяльності Софії Русової в Міністерстві почали організовувати нові й відроджувати старі «Просвіти», оскільки саме в них вбачали найкращу форму для поширення освіти серед дорослого населення. Завдяки тому, що міністерство давало матеріальну допомогу, їх заснувалося дуже багато, одначе через брак активних освічених керівників, брак книжок для народних бібліотек чинність багатьох «Просвіт» або зводилося нанівець, або виявлялася в самих тільки драматичних виставах. І саме цей нахил до театру по селах примусив Департамент увійти у зв'язок з Відділом Мистецтва, де була також секція народного театру [5, с. 180].

Турбувало питання і про видавничу справу. На вирішення цієї проблеми було запропоновано наступне:

1.Бажано утворити при всіх губерніальних «Просвітах» редакційно-видавничі комітети.

2.Книжки потрібно видавати популярно-наукового характеру.

3.Губерніальним «Просвітам» доручити організування на місцях книжних комор для потреб «Просвіт».

4.Розпочати при участі всіх провінціальних «Просвіт» анкету в видавничій справі.

Бажано звернути увагу на найкращу форму викладу і мову в популярних виданнях, а також не вживати дрібного друку [11, арк. 45].

В першому числі журналу «Вільна українська школа» за вересень 1917 р. надруковано «Покажчик до позашкільного самостійного читання» на 6 сторінках друку, а також перший список шкільних підручників, у якому подано тоді 43 назви [12, с. 90].

Увага приділялася не лише відкриттю шкіл, забезпеченню їх інвентарем, підручниками та навчальним приладдям, але й наданню методичної допомоги вчителям [13, с. 28].

Для позашкільної освіти не має підготовлених діячів, немає відповідної програми учительських інститутів. Її ігнорують, так само, як і програми учительських курсів. А вона ж має свої методи, свої засоби, вимагає певної освіти від осіб, які мусять навчати не дітей, а дорослих темних людей. Таку підготовку можуть дати лише фахові курси, які велись, наприклад, в Москві в Університеті Шанявського, упорядкованими деякими земствами в Росії. Але такі курси носили характер випадковий. Для організованої систематичної роботи, позашкільна освіта потребує і організованої систематичної підготовки.

Департамент позашкільної освіти двічі за цей рік упорядкував курси, 1-й в осені 1917 р., і земства прохали повторити ці курси. Тепер влітку були знову улаштовані курси, які тяглися на протязі двох місяців, на які прибуло більше 200 слухачів. Ці двохмісячні курси теж не дали певної підготовки бо обмежувались теоретичними викладами, не були забезпечені ніякими пособіями, ні

бібліотеками і не провалилась практична праця, яка необхідна в цій діяльності. Через це Департамент Позашкільної Освіти упевнився, що для найкращої підготовки не малої кількості потрібно для українських діячів по позашкільній освіті потрібен окремий Інститут однорічного курсу, програм навчання якого ми докладаємо. Такий інститут мусів би бути частиною Педагогічної Академії, але позаяк такої Академії немає, а справ не жде, то Департамент звертає Вашу увагу на негайну потребу організувати такий інститут при тій або другій організації Вищої освіти – при Фребелівському інституті або при Університеті як українську Вищу фахову школу [9, арк. 5].

Програма 2-х місячних курсів для дорослих передбачала вивчення таких навчальних курсів: Історія України, Історія українського письменництва, Географія України, Географія чужих країн, Природознавство вкупі з сільським господарством, Гігієна, Політична економія, Суспільствознавство, Історія робітничого руху в східній Європі, в Росії і Україні [8, арк. 23].

Узагальнюючи думки просвітительки, видно, що основними завданнями позашкільної освіти є те, що «вона будується на ґрунті можливо широкої загальної освіти, ставить свої виклади, усю свою науку найближче до економічного громадянського життя, пристосовуючи свою працю до вимог кожної окремої місцевості. Вона йде усюди в найтіснішому контактові з завданнями місцевого життя з тим ступенем розвитку, на якому стоїть людність того або другого села. Головними формами проведення позашкільної освіти є вільний виклад, правдиве слово. До таких словесних викладів бажано мати усякі знаряддя наглядні, бо яке б те слово викладу не було просте і певне, мало підготовлена аудиторія не зрозуміє його так певно і ясно; а знаряддя велику мають силу, щоб виклади були ясні, докладні» [4, с. 149].

Ситуація в Україні змінилась після другої революції. В 1919 р. Міністерство освіти було перенесено до Кам'янця-Подільського, де вже функціонував Перший український університет на чолі з І. Огієнком. Софія Русова залишила роботу у Міністерстві, зневірившись у тому, що влада зможе відродити українську систему виховання.

Висновки… Таким чином, після призначення Софії Федорівни директором Департаменту позашкільної освіти Міністерства народної освіти УНР, просвітителька мала ще більшу можливість втілити в життя плани щодо покращення освіченості малого та дорослого люду.

Досліджуючи педагогічні погляди С. Русової, ми знаходимо чимало важливих думок щодо позашкільної освіти і виховання, зокрема, що саме позашкільна освіта може дати як дитині, так дорослому широкий світогляд. Позашкілля не обмежене канонами та програмами, а навпаки, може забезпечити вільне, індивідуальне, відповідне потребам і інтересам тих, хто її потребує.

Основним напрямом діяльності Софії Русової в Департаменті дошкільної та позашкільної освіти є відродження національної системи освіти та розвиток таких позашкільних установ, які б давали освіту для усього українського народу, зокрема у селах.

Просвітителька доклала чимало власних зусиль і коштів для видання книг для дітей, для організації курсів та лекцій для вчителів, для відкриття осередків, що могли дати освіту народу. І об'їздивши майже всю Україну, скрізь намагалася донести українське слово до люду.

Найефективнішим засобом виховання та навчання Софії Русової вважає рідну мову, рідну пісню, читання українських книжок. Проте педагог була переконана, що навчання дасть гарні результати, коли воно буде проводитися не в приміщенні, а на природі, а саме організовані екскурсії до лісу, річки, степу тощо, де дитина буде мати можливість наживо тримати враження та переживання від побаченого. Саме це може вплинути на формування національної самосвідомості особистості.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: міждисциплінарні зв'язки у системі цілісного формування полікультурної компетенції та навичок міжкультурного спілкування в процесі підготовки магістрів; гуманістичні та гуманітарні основи сучасної полікультурної освіти.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Науменко Р. А. Позашкільний навчальний заклад – освітньо-виховна система / Р. А. Науменко, Л. І. Ковбасенко, О. С. Снісаренко. – К. : Інформ. Системи, 2009. – 32 с. / Naumenko R. A. *Pozashkilnyi navchalnyi zaklad – osvitno-vykhovna systema (Out-of-school educational establishment – educational-upbringing system)*, Kyiv, Inform. Systemy, 2009, 32 p. *[in Ukrainian].*

2. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – К., 1994. – С. 27–28. / *Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita». Ukraina XXI stolittia (State national program «Education». Ukraine of XXI century),* Kyiv, 1994, pp. 27–28. *[in Ukrainian].*

3. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / С. Ф. Русова / заг. ред. Є. І. Коваленко; упоряд., прим.: Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2008. – Кн. 3 – 240 с. / Rusova S. F. *Vybrani pedahohichni tvory : u 4 kn. (The Chosen pedagogical works),* Chernihiv, RVK «Desnianska pravda», 2008,

book 3, 240 p. *[in Ukrainian].*

4. Русова С. Ф. Позашкільна освіта (продовження) / С. Ф. Русова // Вільна українська школа. – 1917. – № 3–4. – С. 166–169. / Rusova S. F. *Pozashkilna osvita (prodovzhennia) (Out-of-school education (continuation)), Vilna ukrainska shkola,* 1917, Vol. 3–4, pp. 166–169. *[in Ukrainian].*

5. Русова С. Ф. Мемуари. Щоденник / С. Ф. Русова. – К. : Поліграфкнига, 2004. – 544 с. / Rusova S. F. *Memuary. Shchodennyk (Memoirs. Diary),* Kyiv, Polihrafknyha, 2004, 544 p. *[in Ukrainian].*

6. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції : [моногр.] – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 260 с. / Dzhus O. V. *Tvorcha spadshchyna Sofii Rusovoi periodu emihratsii (Creative inheritance of Sofiia Rusova during the period of emigration),* Ivano-Frankivsk, Plai, 2002, 260 p. *[in Ukrainian].*

7. ЦДАВО України. – Фонд 2581. – Опис 1. – Справа 157. – Аркуш 49–50. / TsDAVO Ukrainy, Fond 2581, Opys 1, Sprava 157, Arkush 49–50. *[in Ukrainian].*

8. ЦДАВО України. – Фонд 2582. – Опис 1. – Справа 190. – Аркуш 23–25. / TsDAVO Ukrainy, Fond 2582, Opys 1, Sprava 190, Arkush 23–25. *[in Ukrainian].*

9. ЦДАВО України. – Фонд 2201. – Опис 2. – Справа 398. – Аркуш 5–13. / TsDAVO Ukrainy, Fond 2201, Opys 2, Sprava 398, Arkush 5–13. *[in Ukrainian].*

10. ЦДАВО України. – Фонд 2201. Опис 2. – Справа 381. – Аркуш 5. / TsDAVO Ukrainy, Fond 2201, Opys 2, Sprava 381, Arkush 5. *[in Ukrainian].*

11. ЦДАВО України. – Фонд 2581. – Опис 1. – Справа 157. – Аркуш 45. / TsDAVO Ukrainy, Fond 2581, Opys 1, Sprava 157, Arkush 45. *[in Ukrainian].*

12. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.) / Г. Васькович. – К. : Мандрівець, 1996. – 359 с. / Vaskovych H. *Shkilnytstvo v Ukraini (1905-1920 rr.) (Schooling in Ukraine (1905-1920),* Kyiv, Mandrivets, 1996, 359 p. *[in Ukrainian].*

13. Стецюк В. Б. Культурно-Просвітницька діяльність земств Поділля у 1917-1920 рр. / В. Б. Стецюк // Культура, освіта та просвітницький рух на Поділлі у XVIII – на початку XXI ст.: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський. – 2006. – Том 6. – С. 26–39. / Stetsiuk V. B. *Kulturno-Prosvitnytska diialnist zemstv Podillia u 1917-1920 rr. (Cultural-enlightment activity of zemstvos of Podillya in 1917-1920)*, Kamianets-Podilskyi, 2006, Part 6, pp. 26–39. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «13» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «27» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Берека В. – доктор педагогічних наук, професор
Руснак С. – доктор педагогічних наук, професор

Дяков Інна – методист сектору навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, e-mail: innad1811@ukr.net

Diakov Inna – methodist of sector of educational work of Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Education, e-mail: innad1811@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Дяков І. Формування концепції позашкільного виховання особистості в умовах діяльності Софії Русової в Міністерстві освіти періоду Директорії / Інна Дяков // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 62–67.

Cite this article as:

Diakov I. Forming of Conception of Out-Of-School Education of Personality in the Conditions of Activity of Sofiia Rusova in Ministry of Education during the Period of Directory, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 62–67.

УДК[373.5.015.3+796.06]:34(498)

ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»)
TETIANA ZAVHORODNIA,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ivano-Frankivsk, State Higher Educational Establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»)

ОЛЕКСАНДРА ЦИБАНЮК,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)
OLEKSANDRA TSYBANIUK,
candidate of pedagogical sciences
(Ukraine, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University)

Управління системою фізичного виховання і спорту Румунії: нормативні засади (1948–1989)

Management of the System of Physical Education and Sports of Romania: Regulatory Foundaition (1948–1989)

В статті проаналізовані за змістом фахові закони та розпорядження четвертого періоду розвитку фізичного виховання і спорту Румунії – комуністичного режиму – 1948-1989 роки. Початком етапу виокремлено офіційне визнанням фізичного виховання і спорту пріоритетним напрямом в розвитку держави» в статтях Конституції Румунської Народної Республіки. Визначені документи, що регламентували аспекти управління системою фізичної культури і спорту населення Румунії. А саме: декрет № 329від 6 серпня 1949 року про створення Комітету з питань фізичної культури і спорту, рішення Ради міністрів країни від 2 липня 1957 року про створення Союзу з питань фізичної культури і спорту. Серйозну увагу приділено положення одного із найпотужніших законів досліджуваного періоду від 29 грудня 1967 щодо розвитку діяльності з фізичного виховання і спорту, що на протязі 20-ти років регламентував всі аспекти цієї системи називаємо, зокрема управління. Центральним органом управління визнана Національна Рада з питань фізичного виховання і спорту (НРФВС), яка спрямовувала і координувала діяльність з фізичного виховання і спорту. У статті виокремлено розподіл обов'язків по організації фізкультурної та спортивно-масової діяльності населення Румунії серед міністерств та інших державних організацій.

Ключові слова: *Румунія, фізичне виховання, спорт, національна рада, орган управління, заклади, співпраця, міністерства, положення.*

The article analyzed the content of professional laws and regulations fourth period of physical education and sport in Romania – the communist regime – 1948-1989 years. The initial stages singled official recognition of physical education and sports a priority in the development of the statein articles of the Constitution of the Romanian People's Republic. Designated documents that regulate aspects of the system of physical culture and sports of the population of Romania. Specifically, the decree number 329/6 August 1949 on the establishment of the Committee for Physical Culture and Sports, the decision of the Council of Ministers of the country on July 2, 1957 a Union for Physical Culture and Sports. Serious attention is paid to the position of one of the most powerful laws of the study period from 29 December 1967 for the development of physical education and sport, which for 20 years regulate all aspects of the system call, including management. The central governing body recognized by the National Council for Physical Education and Sport, which is directed and coordinated the activities of physical education and sport. The author singled out the distribution of responsibilities and organization of physical mass sports activities among the population of Romania ministries and other government organizations (trade unions, the Communist Youth Union and the National Council of the Pioneer organization, Ministries of education and training, national defense and internal affairs, tourism and health care I, the National Union of industrial and agricultural cooperatives, the National Union of cooperatives of artisans and other government agencies).

Key words: *Romania, physical education, sports, National Council, the governing body, institutions, cooperation, ministry position.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація українського соціуму постає як практична потреба сучасного етапу державотворення, як завдання конкурентноспроможного входження до європейського і світового соціокультурного простору, ствердження в ньому в якості привабливого, перспективного, прогнозованого, а тому і надійного партнера.

Проблеми розвитку нашого суспільства, негативні наслідки, що були зумовлені цими проблемами, не знайшли адекватного відображення у суспільній свідомості, як проблеми загальнонаціонального значення. Громадська думка та соціальна практика здебільшого ігнорують можливості фізичної культури і спорту у вирішенні багатьох важливих соціально-економічних проблем. Проте, для всіх освітян та фахівців галузі стає очевидним, що актуальною нині є потреба глибокого реформування фізкультурної освіти та фізичного виховання підростаючого покоління у відповідності із національно-ідейними цінностями та світовою динамікою.

В цьому сенсі актуальною постає проблема вивчення теорії та практики фізкультурної освіти в країнах Європейського Союзу, оскільки наукове обґрунтування подібної проблематики диктується сучасними тенденціями оптимізації або навіть реформування навчально-виховного процесу. Фізкультурна освіта та фізичне виховання повинні відбуватись з урахуванням і на основі державних особливостей розвитку культури і спорту, що є системою орієнтирів і поглядів на роль, організацію та функціонування сфери вищезазначеної галузі на довгостроковий період з урахуванням розвитку держави та світового досвіду.

Аналіз досліджень і публікацій… Вивчення досвіду європейських країн в галузі фізичного виховання і спорту представлено низкою праць педагогів, фахівців галузі тощо. Аспекти реформування фізичного виховання в постсоціалістичних країнах вивчали Г. Арделян, Г. Богданов, А. Карпов, З. Кузнецов, О. Куц. Фізкультурно-оздоровчий роботі, підготовці учителів фізичного виховання в Польщі присвячене дослідження Е. Вільчковського, організації навчального процесу з фізичного виховання у школах Чехословаччини вивчали М. Звєрєв, І. Наумчук, Б. Сабіткін. Питання фізичного виховання в Румунії, а саме методика проведення занять з дітьми старшої дошкільної групи дитячих садочків досліджували А. Ніку і Е. Гібу, в загальноосвітніх школах та ліцеях соціалістичного часу – І. Попеску.

Формулювання цілей статті... Проаналізувати сутність управління системою фізичного виховання і спорту в Румунії комуністичного періоду в нормативному контексті з метою об'єктивного використання у майбутньому.

Виклад основного матеріалу... Аналіз розвитку системи фізичного виховання Румунії IX – початку XX ст. дозволяє виокремити п'ять історичних періодів, яким притаманні певні специфічні особливості та характеристики. Проаналізуємо за змістом фахові закони та розпорядження четвертого періоду комуністичного режиму – 1948-1989 роки. Звичайно, вплив радянської системи був потужним і різноплановим. Проте, все одно спостерігались певні відмінності у нормативних документах, що регламентували фізичне виховання і спорт.

Етап розпочинається визнанням «фізичного виховання і спорту як пріоритету в розвитку держави» на офіційному рівні. Адже 6 квітня 1948 року Вищі Національні Збори країни проголосували за Конституцію Румунської Народної Республіки, зокрема за відповідні 20 і 25 статтю [1]. Незабаром, це же законодавчий орган проголошує «Закон про реформу освіти» називаючи фізичне виховання одним із провідних обов'язкових завдань освіти Відповідно, з'явилась потреба в керівному органі, який би взяв на себе управління системою фізичної культури і спорту населення Румунії. Саме такі повноваження Комітету з питань фізичної культури і спорту при Раді Міністрів надає декрет № 329 від 6 серпня 1949 року щодо створення такої організації.

Звичайно, повоєнні закони, що регламентували освіту і громадський рух, фізичне виховання і спорт з часом вимагали уточнення та перегляду. Саме такий характер мало рішення ради міністрів Румунської Народної Республіки 2 липня 1957 р. щодо реорганізації руху фізичної культури і спорту і створення Союзу з питань фізичної культури і спорту.

Законом, що на протязі більше чим 20-ти років регламентував всі аспекти системи фізичного виховання і спорту Румунії називаємо закон №29 від 29 грудня 1967 щодо розвитку діяльності з фізичного виховання і спорту [2].

Необхідно зазначити, що прийняттю закону 1967 року передувала потужна та різнопланова робота щодо визначення результативності діючих законів, розроблених програм навчання, системи оцінювання, гігієнічних норм тощо. Оприлюднення результатів цієї роботи на Конференції працівників освіти і галузі фізичної культури і спорту, що відбулась 28-29 липня 1967 року, призвели до остаточного оформлення нового закону.

Загальні положення першого розділу закріплюють національний інтерес держави до фізичного виховання і спорту в Соціалістичній Республіці Румунія. За законом, одними із основних завдань держави виокремлені зміцнення і підтримання здоров'я, зростання фізичної здатності, добре використання вільного часу, гармонійний фізичний і моральний розвиток

населення шляхом фізичного виховання і занять спортом. Центральним спеціалізованим органом управління визнана Національна Рада з питань фізичного виховання і спорту (НРФВС), яка спрямовувала і координувала діяльність з фізичного виховання і спорту, впроваджувала політику соціалістичної партії і держави в цій сфері.

На підприємствах і в установах обов'язки по організації фізкультурної та спортивно-масової діяльності населення Румунії покладені на профспілки; в школах, у вищих навчальних закладах – Союз Комуністичної молоді та національну раду піонерської організації. Також в навчальних закладах всіх рівнів процес фізичного виховання шкільної і студентської молоді організований Міністерством освіти і виховання. Міністерство національної оборони і Міністерство внутрішніх справ несуть відповідальність за фізичну підготовку підпорядкованих їм осіб.

Також у виконанні завдань щодо розвитку фізичного виховання і спорту беруть участь, зокрема, Міністерство охорони здоров'я, Національний союз виробничих і сільськогосподарських кооперативів, Національний Союз кооперативів ремісників, Комітет з питань народних рад, місцеві органи державної адміністрації, Міністерство туризму, а також інші державні органи і громадські організації.

Проаналізувавши завдання цих органів і організацій, визначимо найважливіші спільні з них: залучення шкільної, студентської та робітничої молоді та дорослого населення до систематичних занять фізичними вправами і спортом; широкий розвиток масового спорту, виховання талантів і підвищення рівня спорту вищих досягнень. Звичайно, задля виконання такого пласту завдань повинна була існувати потужна співпраця всіх цих організацій, що і було регламентовано в законі: «проводять свою діяльність у тісній координації і співпраці» [2].

Другий розділ закону присвячено засадам організації Національної ради з питань фізичного виховання і спорту (НРФВС) і місцевих рад з питань фізичного виховання і спорту, визначено їх державне підпорядкування.

Чітко виокремлені завдання Національної ради, які можна розділити на декілька груп: перша – стосується визначення перспективних планів, орієнтирів і змісту фізичного виховання, друга – масового спорту, а третя – спорту вищих досягнень. За законом, Рада спрямовує специфічну діяльність з фізичного виховання і масового спорту, несе відповідальність за розвиток румунського спорту вищих досягнень і його презентацію на міжнародних спортивних змаганнях.

До завдань Національної ради також відносилось встановлення норм щодо: змагань, класифікації спортсменів та призначення звань, розрядів і ступенів; системи підвищення кваліфікації тренерів, інструкторів, суддів тощо; планування і управління коштами, передбачених на розвиток фізичного виховання і спорту. Крім того рада відповідала за функціонування і режим адміністрування спортивних споруд.

За згодою Міністерства фінансів і Міністерства праці, Національна рада (НРФВС) формувала нормативи стимулювання спортсменів, спеціалістів і технічних працівників. У законі наголошено, що всі нормативи визначені НРФВС мають обов'язковий характер. Крім цього, рада керувала і спрямовувала діяльність спортивних федерацій країни.

За нормами даного закону, виокремлені рамки співпраці ради з Міністерством освіти і виховання і Міністерством охорони здоров'я, а саме: планування наукових досліджень в сфері фізичного виховання і спорту, організація спільної інформаційної діяльність і створення спеціалізованої документальної бази. А також спільно з Міністерством охорони здоров'я рада повинна була слідкувати за дотриманням санітарно-гігієнічних норм на тренувальних базах, під час тренувань і змагань; вносити пропозиції щодо підвищення підготовки медичних працівників, які працюють в сфері фізичного виховання і спорту.

Цікавим в контексті дослідження визначаємо регламентування відповідальності ради за ефективність пропаганди в сфері фізичного виховання і спорту, зокрема спортивної преси і реклами.

В законі затверджено фінансування її діяльності і підпорядкованих установ з державного бюджету, доходів від спортивних лотерей і конкурсів, видатків профспілок тощо. Стосовно фінансування своєї діяльності, рада складала власний бюджет [2].

Ще одним важливим вектором завдань стало планування своєї діяльності – розробка інвестиційного плану, плану розвитку власної матеріальної бази. Щодо матеріально-технічної бази, то в завдання Національної ради входило надання спеціалізованої допомоги в будівництві спортивних баз. вносить пропозиції виробничим міністерствам щодо якості, асортименту і кількості матеріалів і обладнання, нагляд за дотриманням їх призначення. Саме в цьому законі вперше з'являється заборона будь-якої зміни призначення спортивної бази.

У співпраці з державними органами і громадськими організаціями, які мають завданні в сфері фізичного виховання і спорту, НРФВС формувала вимоги щодо функціонування спортивних клубів і асоціацій, а також щодо використання ними грошових коштів. Стаття 6 першого розділу

затвердила обов'язковий статус республіканських конференцій з питань спортивного руху, визначила мету їхнього створення: аналіз функціонування сфери фізичного виховання і спорту задля визначення шляхів щодо її подальшого розвитку, а також створення умов для підвищення власної фахової майстерності спортсменів, членів національної Ради і місцевих рад з питань фізичного виховання і спорту, членів спортивних федерацій, клубів і асоціацій, представників державних організацій, які займаються проблемами фізичного виховання і спорту.

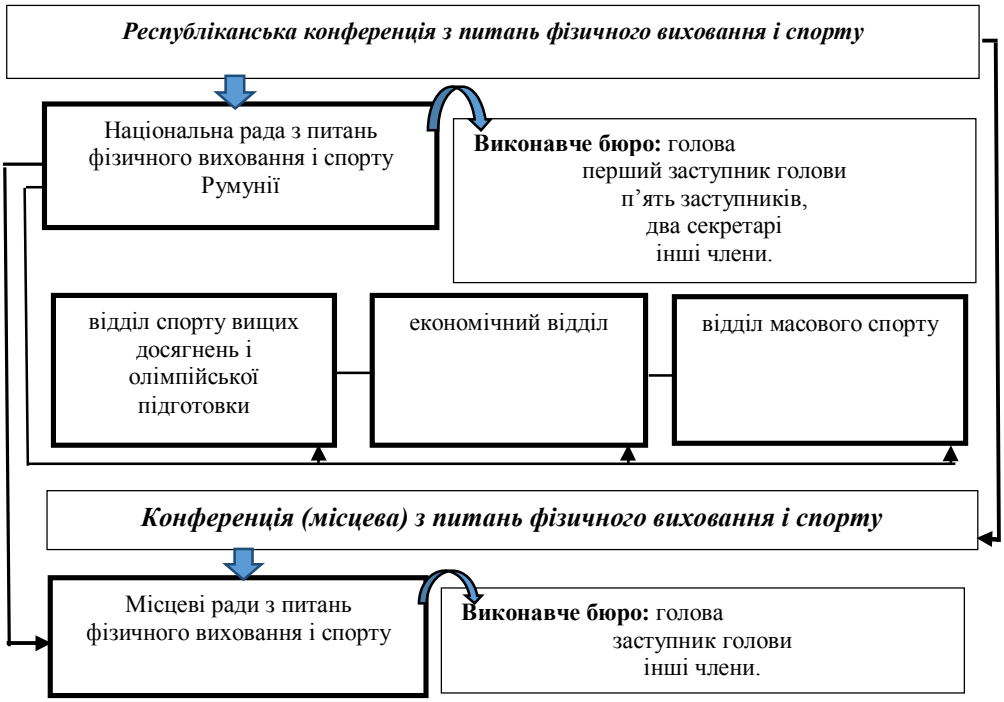

Рис. 1 Організаційна структура Національної та територіальної рад з питань фізичного виховання і спорту Румунії.

Наступна стаття визначає склад НРФВС, яка створювалась з учасників конференції, затверджених на ній та з членів-представників відповідних державних органів і громадських організацій; періодичність її зборів, систему управління. Виконавче бюро ради в складі: голова, перший заступник голови, п'ять заступників, два секретарі і члени було визначено колективним керівним органом ради, яке забезпечує виконання рішень Ради між засіданнями і оперативне керівництво діяльністю. Стаття 8 даного закону визначає організаційну структуру Національної ради з питань фізичного виховання і спорту Румунії.

Згідно закону, в адміністративно-територіальних одиницях країни функціонували місцеві ради з питань фізичного виховання і спорту, які діяли під керівництвом НРФВС. І, в свою чергу були, відповідними спеціалізованими органами громадського характеру. Такі ради створювались з членів, затверджених під час конференції, проведеної на місцевому рівні, і представників, призначених місцевими державними органами і громадськими організаціями, які мають завдання в сфері фізичного виховання і спорту. З метою забезпечення виконання рішень ради, функціонування та звіту створювалось виконавче бюро місцевої ради з питань фізичного виховання і спорту яке, в свою чергу, діяло в складі: голови, його заступників і членів.

Учасниками конференції в адміністративно-територіальних одиницях були, спортсмени, фахівці з питань фізичного виховання і спорту, делегати спортивних клубів і асоціацій, представники громадських організацій тощо. Метою проведення місцевої тематичної конференції визначено аналіз стану виконання прийнятих попередньо рішень і затвердження заходів, спрямованих на подальший розвиток фізичного виховання і спорту у відповідних адміністративно-територіальних одиницях.

Висновки і перспективи подальших розвідок… Отже, аналіз положень вищеозначених законів дозволяє зробити висновок, що законодавче регламентування системи фізичного виховання і спорту Румунії знаходилось у постійному розвитку. На цей процес впливали суб'єктивні та об'єктивні причини, зокрема тотожність румунської та радянської систем взагалі та наявність суто румунських народних традицій. Аналіз основних положень визначено, що центральним органом управління цієї системи була Національна рада з питань фізичного виховання і спорту. Важливим в контексті подальших розвідок визначаємо вивчення досвіду сучасної Румунії щодо регламентування системи фізичного виховання і спорту.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Constitutia Republici populare Romane 1948 // Monitorul Oficial. – P.1.– nr.87bis din 13 aprile 1948. *[in Romania]*

2.Lege Nr. 29 din 29 decembrie 1967 Republica ta cuprivirela dezvoltarea activitatii de educatie fizicas I sport // Buletinul Oficial.– nr. 114 din 29 decembrie 1967. *[in Romania]*

Дата надходження статті: «17» березня 2015 р.
Стаття прийнята до друку: «31» березня 2015 р.

Рецензенти:
Стражнікова І. – доктор педагогічних наук, доцент
Янкович О. – доктор педагогічних наук, професор

Завгородня Тетяна – завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: king_feodor@rambler.ru

Zavhorodnia Tetiana – head of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk State Higher Educational Establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: king_feodor@rambler.ru

Цибанюк Олександра – доцент кафедри фізичного виховання для природничих факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, e-mail: sawa_180372@mail.ru

Tsybaniuk Oleksandra – candidate of pedagogical sciences, assistant professor of physical training for nature faculties of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University), e-mail: sawa_180372@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Завгородня Т. Управління системою фізичного виховання і спорту Румунії: нормативні засади (1948–1989) / Тетяна Завгородня, Олександра Цибанюк // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 68–72

Cite this article as:

Zavhorodnia T., Tsybaniuk O. Management of the System of Physical Education and Sports of Romania: Regulatory Foundaition (1948–1989), *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 68–72.

УДК 378. 147. 88. 02 : 80 (075)

НАТАЛІЯ КАЗАКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
(Україна, Хмельницький, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
NATALIIA KAZAKOVA,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Організаційно-методичні засади практики студентів-філологів у вищій школі

Organization-Methodological Bases of Practice of the Students-Philologists at University

У статті визначені організаційно-методичні засади неперервної практики студентів-філологів у вищому навчальному закладі (з досвіду організації практики на факультеті початкової освіти та філології зі спеціальності «Філологія. Українська мова та література» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії).

До них віднесено: визначення мети, що передбачає послідовність у реалізації завдань самоактуалізації, самоорганізації, самореалізації, самоаналізу та самооцінки діяльності; вибір змісту та виконання дій усіх суб'єктів практики за етапами (пропедевтичним, організаційно-дослідницьким, професійно-орієнтованим і науково-дослідним); переорієнтацію діяльності студентів із дидактичних на розвиваючі та проблемно-пошукові методи роботи зі школярами, які дозволять засвоїти педагогічну професію не на репродуктивному, а творчому рівні.

Наголошено на тому, що очікувані результати практики мають передбачати сформованість професійно-педагогічної компетентності майбутнього філолога української мови та літератури, яка включає в себе вміння привести в продуктивну взаємодію в теоретичному й

практичному вираженні літературознавчий, лінгвістичний, психологічний, педагогічний, дидактичний, методичний, комунікативний складники.

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність майбутнього філолога, практика, організаційно-методичні засади, мета і результат практики.*

Organization-methodological bases of continuous practice of the students-philologists at university (from the experience of practice organization at the faculty of primary education and philology on speciality «Philology. Ukrainian Language and Literature» in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy) have been determined in the article.

To them belong: determination of the goal, which means succession in realization of tasks of self-actualization, self-organization, self-realization, self-analysis and self-evaluation of the activity; choice of the content and fulfillment of the activity of all subjects of practice according to the stages (propaedeutic, organization-research, profession-oriented and scientific-research);re-orientation of the students' activity from didactic into developing and problem-searching methods of work with schoolchildren, which allow mastering of pedagogical profession not at the reproductive, but at the creative level.

It is accentuated that the expected results of the practice should provide for the well-formedness of professional-pedagogical competence of the future philologist of Ukrainian language and literature, which includes the ability to turn into productive interaction in its theoretical and practical expression literary studying, linguistic, psychological, pedagogical, didactic, methodological, communicative components.

Key words: *professional-pedagogical competence of the future philologist, practice, organizational-methodological bases, goal and result of practice.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Вік високих технологій та інформаційного суспільства, прискорене впровадження соціально-політичних і економіко-технологічних інновацій, – все це формує досить високі стандарти якості інтелектуальних умінь, комунікативних здібностей, професійних навичок людини. Як наслідок, сучасне суспільство висуває високі вимоги до фахової мобільності особистості, якості й рівня її освіченості, інтелектуальних, морально-вольових проявів. А отже, виникає необхідність у модернізації підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу, зокрема майбутніх учителів-філологів.

Професійно-педагогічна компетентність майбутнього філолога включає в себе вміння привести в продуктивну взаємодію в теоретичному й практичному вираженні літературознавчий, лінгвістичний, психологічний, педагогічний, дидактичний, методичний, комунікативний складники. Формування вище означеної компетентності у майбутніх учителів української мови та літератури успішно відбувається у ході практики, котра є важливою складовою підготовки фахівців та забезпечує інтеграцію теорії з практичною діяльністю, дозволяє адаптувати студентів до реального педагогічного життя та умов, максимально наближених до професійної діяльності, враховує інтереси студентів у професійному самовизначенні та саморозвитку, сприяє набуттю досвіду взаємодії з учнями, вчителями шкіл на основі співпраці, гуманізму, довіри.

У Концепції розвитку освіти України на 2015-2025 роки говориться, що освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому студенти мають отримати навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати їх у практичній діяльності [4]. У документі визначено, що упродовж 2015-2017 років буде розроблено та запроваджено нове покоління стандартів вищої освіти на компетентнісній основі з урахуванням модельних стандартів Євробакалаврів та Євромагістрів, у 2020-2025 роках здійснюватиметься поступова відмова від стандартів вищої освіти [4]. Проходження практики студентами вищих педагогічних навчальних закладів передбачено законами України «Про освіту», «Про вищу освіту». Проте, на разі, Міністерством освіти і науки України на виконання цих законів не оновлено Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів.

У цьому контексті виникла необхідність розробки організаційно-методичних засад практики студентів-філологів у вищій школі.

Аналіз досліджень і публікацій…. Питання фахової підготовки майбутніх учителів-словесників на основі компетентнісного підходу розкрито у наукових працях О.Біляєва, Л.Бутенко, Н.Волошиної, Н.Остапенко, Г.П'ятакова, І.Соколової та ін.

Проблеми організації і проведення різних видів педагогічної практики у системі професійної підготовки учителів української мови та літератури висвітлено у наукових дослідженнях В.Дороз, Л.Пархети, Т.Симоненко, О.Тереховської та ін.

Методичні, мовно-літературні, психолого-педагогічні проблеми підготовки студентів-філологів зі спеціальності «Українська мова та література» активно обговорено на науково-практичних

конференціях, методичних семінарах, круглих столах викладачами кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії В.Мацько, А.Кикилик, В.Крищук, Г.Ткачук, В.Філінюк, Г.Циц та ін.

Формулювання цілей статті… Мета статті – висвітлити організаційно-методичні засади практики студентів-філологів зі спеціальності «Філологія. Українська мова та література» (з досвіду роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії).

Виклад основного матеріалу… У системі підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії практика займає важливе місце. Організація та проведення практики студентів здійснюється на основі Орієнтовного положення про проведення практики студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, навчальних і робочих програм практики.

У навчальній програмі з практики зі спеціальності «Українська мова та література» визначено мету практики, яка полягає в тому, щоб сформувати професійно-педагогічну компетентність майбутніх учителів-філологів; навчити студентів-філологів творчо застосувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні психолого-педагогічних і фахових дисциплін. Завдання педагогічної практики [6, с.11-12]: поглиблення знань студентів, розвиток умінь, навичок з предметів, що визначають зміст практики; формування педагогічних умінь студентів; розвиток професійних дослідницьких і творчих здібностей студентів; створення умов для самоактуалізації й саморозвитку студентів; створення умов для професійного самовизначення студентів; виявлення якісних характеристик індивідуального педагогічного стилю студентів; створення діалогічного комунікативного простору.

Протягом усього періоду навчання студенти проходять навчальну і виробничу практику.

Навчальна практика (фольклорна, діалектологічна, підготовка студентів до роботи з дітьми влітку) організовується на різних ступенях підготовки фахівців і організується на теоретичному фундаменті відповідних дисциплін (педагогіки, психології, мовознавчих дисциплін, методики навчання української мови та літератури).

Фольклорна практика проводиться у ІІ семестрі протягом 2 тижнів. Мета практики – збір і систематизація регіонального фольклору, закріплення та практичне застосування теоретичних знань, отриманих на теоретичних курсах із різних дисциплін філологічного циклу, насамперед «Фольклор». Завдання практики передбачають: розвиток комунікативних навичок студентів; надання студентам можливості почути автентичний фольклор у живому середовищі його побутування; застосувати й закріпити на практиці здобуті теоретичні знання; сприяти відродженню народних традицій та обрядів у краї; прищеплювати навички до збирання фольклору; пробуджувати глибокий інтерес до історії народу, його культури, побуту, впливати на естетичний смак збирачів фольклору; нагромаджувати уснопоетичний, пісенний, прозовий тощо репертуар для подальшого наукового опрацювання [1, с.4].

У процесі проведення фольклорної практики студент має знати: теорію фольклору; основні фольклорні жанри, їх жанроутворюючі ознаки та поетику; основні ознаки фольклорних, постфольклорних і фольлоризованих творів; історію формування регіонального фольклорного матеріалу. Під час фольклорної практики студент має можливість оволодіти такими уміннями: самостійно отримувати фольклорну інформацію, спілкуватися із носіями фольклору; фіксувати фольклорні тести згідно науковими вимогами до фольклорного запису; користуватися аудіо-візуальними засобами запису фольклорних текстів «з голосу»; вести щоденник польових записів; самостійно систематизувати і класифікувати фольклорні тести.

Діалектологічна практика проводиться у ІV семестрі протягом 2 тижнів. Мета практики – ознайомити студентів із живим говірковим мовленням, навчити їх збирати відповідні діалектні матеріали, систематизувати, класифікувати й лінгвістично інтерпретувати їх [5, с.5]. Вона відбувається у формі експедиційних виїздів у різні регіони України. Діалектологічна практика дозволяє студентам оволодіти навичками роботи в польових умовах, прищеплює їм знання та вміння, потрібні для майбутньої педагогічної та наукової діяльності. Записи діалектного мовлення є свіжим і в багатьох випадках надійним джерелом для вивчення української діалектології, історії української мови.

До завдань діалектологічної практики відносимо: поглиблення та розширення знань з української діалектології; вироблення навичок науково-дослідної роботи у процесі збирання й вивчення українського діалектного мовлення; виховання у студентів любові до рідного краю, мови, звичаїв, обрядів свого народу; формування у студентів навичок виявлення впливу діалектного оточення на усне і писемне мовлення школярів; збір науково достовірних матеріалів для подальших діалектологічних студій).

Практика «Підготовка студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах» проводиться в кінці VI семестру протягом 1 тижня. Мета практики – сформувати у студентів уміння та навички

самостійної роботи з тимчасовим дитячим колективом в умовах літнього відпочинку [3, с.5]. Завдання практики передбачають: закріплення теоретичних знань із психолого-педагогічних дисциплін, методики виховної роботи; вироблення умінь і навичок використовувати різноманітні форми організації виховної роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах; вивчення системи організації та планування роботи оздоровчих таборів із денним перебуванням дітей за місцем проживання; засвоєння сучасних соціально-педагогічних і психолого-педагогічних технологій колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями дітей; вивчення особливостей роботи з дітьми у тимчасовому дитячому колективі; формування творчої особистості майбутнього вчителя; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації.

До виробничої практики відносяться: філологічна, літня педагогічна практика, переддипломна (виробнича) практика.

Філологічна практика студентів проводиться в V семестрі протягом 2 тижнів. Мета практики – вироблення у студентів професійних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на уроках української мови та літератури в школі; формування у студентів особистісної готовності до роботи вчителем-філологом і умінь організовувати і проводити навчально-виховну роботу з учнями 5-9 класів [7, с.6]. Завдання філологічної практики: поглиблення та закріплення теоретичних знань, здобутих в академії; формування умінь і навичок спостереження за навчально-виховним процесом і аналізу його результатів; оволодіння студентами сучасними формами, методами, прийомами, засобами і технологіями організації та проведення навчально-виховного процесу на уроках української мови та літератури, а також навичками керівництва пізнавальною діяльністю учнів 5-9 класів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей; навчання студентів творчому застосуванню на практиці знань, отриманих при вивченні психолого-педагогічних, мовознавчих дисциплін і методики викладання української мови та літератури; розвиток науково-дослідних умінь із подальшим їх застосуванням у вчительській роботі.

Літня практика проводиться у VI семестрі та триває 2-3 тижні у таборах різних типів. Мета практики – поглиблення професійно-педагогічних знань студентів і оволодіння методикою виховної роботи з дітьми і підлітками в літній період [2, с.4].

Завдання літньої практики передбачають: вироблення у студентів вмінь і навичок самостійної роботи з дітьми та підлітками в умовах літніх канікул; оволодіння студентами методами і прийомами виховання школярів в умовах літньої праці та відпочинку; виховання відповідального ставлення до проведення виховної роботи з дітьми та підлітками; розвиток творчих здібностей при організації і проведенні занять в гуртках, секціях, клубах за інтересами; встановлення педагогічно правильних відносин із дітьми та підлітками в специфічних умовах табірної зміни.

Переддипломна практика проводиться у VIII семестрі протягом 6 тижнів за місцем проживання або місцем майбутнього працевлаштування у різних типах шкіл міста й області. Мета практики – оволодіння студентами уміннями, навичками самостійної навчально-виховної роботи з учнями 10-11 класів на уроках української мови та літератури, а також визначення рівня готовності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності [8, с.4]. До основних завдань переддипломної практики відносимо такі [8, с.5-6]:

– навчальні (забезпечити зв'язок теоретичних знань фахових дисциплін із реальним педагогічним процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних, розвивальних і виховних завдань; розвивати у практикантів вміння проводити уроки з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності у 10-11 класах; формувати у студентів психологічну готовність до роботи у школі);

– наукові (поглиблювати теоретичні знання студентів із фахових дисциплін і на основі індивідуальних завдань вивчення передового педагогічного досвіду вчителів виробити творчий підхід до педагогічної діяльності; формувати вміння проводити науково-дослідницьку роботу);

– виховні (виховувати у студентів стійкий інтерес і любов до професії вчителя; формувати в майбутніх учителів педагогічні вміння і навички, що сприяють розвиткові професійних якостей учителя, потреби в педагогічній самоосвіті; розвивати у практикантів вміння здійснювати виховну роботу);

– професійні (вивчати шкільну документацію; проводити психолого-педагогічні спостереження за учнями класу, виявляти їхні вікові й індивідуальні особливості; на основі знань педагогічної, психологічної наук, методики навчання української мови та літератури проводити аналіз та узагальнення педагогічного досвіду вчителів школи; розробляти перспективний і поточний плани роботи вчителя та класного керівника; правильно визначати типи уроків, організаційні форми, методи та засоби проведення уроків, їх мету та раціонально добирати наочність до них, своєчасно й уміло застосовувати технічні засоби навчання; стимулювати інтерес, активність учнів до засвоєння знань, розвивати їхню увагу, мислення, мовлення; здійснювати психолого-педагогічний аналіз уроків і позакласних заходів зі спеціальності).

Таким чином, практика студентів-філологів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії передбачає безперервність і послідовність її проведення під час набуття потрібного обсягу практичних знань і вмінь відповідно до кваліфікаційного рівня «бакалавр». Навчальна практика на I-II курсах має на меті ознайомлення студентів з реальним процесом, в якому втілюються знання, набуті студентами в процесі лекційних і семінарських занять. Форми її організації – екскурсійне відвідування відповідних установ, практична робота на робочих місцях, виховна робота в школах чи дитячих установах. При цьому формується початковий етап майбутнього фаху, засвоюються вимоги до знань і вмінь фахівця. Навчально-виробнича практика (III курс) полягає в ознайомленні з конкретною майбутньою спеціальністю в ролі помічника чи дублера фахівця. Виконуючи певні обов'язки, поточну роботу, студент спостерігає за діяльністю спеціаліста на робочому місці під його контролем. Виробнича практика (IV курс) надає студенту можливість виконувати обов'язки фахівця на робочому місці з обраної спеціальності, усвідомити особливості виробничого (педагогічного) процесу, загальну атмосферу всього об'єкта практики.

Така система побудови практики забезпечує єдність окремих її етапів, наступності її ідей, змісту, взаємозв'язку з психолого-педагогічними, мовознавчими дисциплінами та методикою навчання української мови та літератури. Кожний рік практики має свої особливості, на кожному етапі забезпечується відбір того базису, якими повинен оволодіти студент, визначаються цілі та завдання.

Суттєвою домінантою організації практики є переорієнтація діяльності студентів із дидактичних на розвиваючі та проблемно-пошукові методи роботи зі школярами, які дозволять відійти від виконавчої моделі спеціаліста, спрямованої на засвоєння педагогічної професії лише на репродуктивному рівні, до творчої особистості, в основі якої – створення емоційного настрою на творчість, який сприяє виходу на процес творення, на формування умінь будувати програму своєї педагогічної діяльності з урахуванням знань закономірностей педагогічного процесу і розвитку дитини.

Практика носить навчальний та розвивальний характер, що сприяє самоактуалізації й саморозвитку особистості студента, оскільки допомагає йому виробити індивідуальний педагогічний стиль. Основними видами діяльності обрано творчу й дослідницьку, у програмі практики посилено комунікативний складник. Керівництво практикою будується на діалогічних основах, які визначають характер спілкування на всіх рівнях практики: студент-учень, студент-учитель, студент-викладач, студент-керівники практики, студент-представники адміністрації школи.

Під час практики заохочуються самостійність і ініціативність студентів. Вони оволодівають технікою організації власної діяльності, рефлексивного керування діяльністю учнів, використання особистісного потенціалу для розв'язання педагогічних завдань навчання і виховання, педагогічною технікою керування собою, технікою організації педагогічної взаємодії, технікою прояву свого «Я» у професії як самореалізації особистості вчителя, що забезпечує реалізацію особистості самого учня.

Висновки… На сучасному етапі проблема організації практики розглядається кожним вищим навчальним закладом, виходячи з особливостей його змісту і функціонування. Але разом з тим, науково-педагогічні працівники кожного з них усвідомлюють її значущість і роль у становленні майбутніх фахівців. По-перше, практика – це фактор, який впливає на становлення особистості майбутнього філолога. Студенти, які обрали педагогічну професію, є носіями певних нахилів і можливостей, і роль практики полягає в актуалізації цих потенційних можливостей в професійно значимі для педагога якості – гуманне ставлення до дітей, комунікативні здібності, професійна спостережливість, емоційна саморегуляція.

По-друге, педагогічна практика наближена до реальних умов професійної діяльності, що дає можливість студентам апробувати здатність до виконання функцій вчителя української мови та літератури, практично підготуватися до самостійної роботи, а також побудувати власну траєкторію професійного розвитку, був готовий до варіативної поведінки в педагогічній діяльності. По-третє, системний характер практики і спрямованість її на формування професійних компетенцій забезпечують високий рівень фахової компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Отже, практична підготовка майбутніх фахівців залежить від рівня розвитку системи професійної освіти та філологічної зокрема. Сьогодні постає необхідність реформування практичної підготовки майбутніх філологів на засадах компетентнісного підходу з урахуванням в її змісті новітніх досягнень наукової галузі й інновацій. Тому перед вищою педагогічною школою гостро стоїть проблема чіткого визначення оптимальної кількості та видів практики студентів, а також ефективних її змісту, форм і методів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Барташук Л. Ю. Робоча програма фольклорної практики за напрямом підготовки 0203 Гуманітарні науки за спеціальністю 6.020303 Філологія. Українська мова та література / Л. Ю. Барташук, С. В. Маховська – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 24 с. / Bartashuk L. Yu., Makhovska S. V. Robocha prohrama folklornoi praktyky za napriamom pidhotovky 0203 Humanitarni nauky za spetsialnistiu 6.020303 Filolohiia. Ukrainska mova ta literatura (*Work program on folklore practice of the direction of preparation 0203 The Humanities specialization 6.020303 Philology. Ukrainian language and literature*), Khmelnytskyi, 2011, 24 p. *[in Ukrainian].*

2. Кащук А. О. Робоча програма літньої педагогічної практики за напрямом підготовки 0203 Гуманітарні науки за спеціальністю 6.020303 Філологія. Українська мова та література / А. О. Кащук – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 20 с. / Kashchuk A. O. *Robocha prohrama litnoi pedahohichnoi praktyky za napriamom pidhotovky 0203 Humanitarni nauky za spetsialnistiu 6.020303 Filolohiia. Ukrainska mova ta literatura (Work program of summer pedagogical practice of the direction of preparation 0203 The Humanities specialization 6.020303 Philology. Ukrainian language and literature),* Khmelnytskyi, 2011, 20 p. *[in Ukrainian].*

3. Кащук А. О. Робоча програма навчальної практики «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах» за напрямом підготовки 0203 Гуманітарні науки за спеціальністю 6.020303 Філологія. Українська мова та література / А. О. Кащук – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 20 с. / Kashchuk A. O. *Robocha prohrama navchalnoi praktyky «Pidhotovka studentiv do roboty v litnikh ozdorovchykh taborakh» za napriamom pidhotovky 0203 Humanitarni nauky za spetsialnistiu 6.020303 Filolohiia. Ukrainska mova ta literatura (Work program of teaching practice «Preparation of students to the work in summer health camps» of the direction of preparation 0203 The Humanities specialization 6.020303 Philology. Ukrainian language and literature),* Khmelnytskyi, 2011, 20 p. *[in Ukrainian].*

4. Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років : проект від 28 жовтня 2014 р. / *Kontseptsiia rozvytku osvity na period 2015-2025 rokiv : proekt vid 28 zhovtnia 2014 r. (Conception of education development for the period 2015-2025) [in Ukrainian].*

5. Мацько В. П. Робоча програма діалектичної практики за напрямом підготовки 0203 Гуманітарні науки за спеціальністю 6.020303 Філологія. Українська мова та література / В. П. Мацько – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 21 с. / Matsko V. P. *Robocha prohrama dialektychnoi praktyky za napriamom pidhotovky 0203 Humanitarni nauky za spetsialnistiu 6.020303 Filolohiia. Ukrainska mova ta literatura (Work program of dialectical practice of the direction of preparation 0203 The Humanities specialization 6.020303 Philology. Ukrainian language and literature),* Khmelnytskyi, 2011, 21 p. *[in Ukrainian].*

6. Педагогічна практика в системі підготовки вчителя української мови та літератури (навчальна програма) / Уклад. Н. В. Казакова. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – 31 с. / Kazakova N. V. *Pedahohichna praktyka v systemi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy ta literatury (navchalna prohrama) (Pedagogical practice in the system of preparation of the teacher of Ukrainian language and literature (educational program)),* Khmelnytskyi, 2015, 31 p. *[in Ukrainian].*

7. Філінюк В. А. Робоча програма навчально-виробничої практики за напрямом підготовки 0203 Гуманітарні науки за спеціальністю 6.020303 Філологія. Українська мова та література / В. А. Філінюк – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 23 с. / Filiniuk V. A. *Robocha prohrama navchalno-vyrobnychoi praktyky za napriamom pidhotovky 0203 Humanitarni nauky za spetsialnistiu 6.020303 Filolohiia. Ukrainska mova ta literatura (Work program of educational-productive practice of the direction of preparation 0203 The Humanities specialization 6.020303 Philology. Ukrainian language and literature),* Khmelnytskyi, 2011, 23 p. *[in Ukrainian].*

8. Філінюк В. А. Робоча програма переддипломної педагогічної практики за напрямом підготовки 0203 Гуманітарні науки за спеціальністю 6.020303 Філологія. Українська мова та література / В. А. Філінюк – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 24 с. / Filiniuk V. A. *Robocha prohrama pereddyplomnoi pedahohichnoi praktyky za napriamom pidhotovky 0203 Humanitarni nauky za spetsialnistiu 6.020303 Filolohiia. Ukrainska mova ta literatura (Work program of pre-diploma pedagogical practice of the direction of preparation 0203 The Humanities specialization 6.020303 Philology. Ukrainian language and literature),* Khmelnytskyi, 2011, 24 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «28» січня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «11» лютого 2016 р.

Рецензенти:
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Мачинська Н. – доктор педагогічних наук, професор

Казакова Наталія – начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: natvikt@ukr.net

Kazakova Nataliia – head of the department of pedagogical practice, assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: natvikt@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Казакова Н. Організаційно-методичні засади практики студентів-філологів у вищій школі / Наталія Казакова // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 72–77.

Cite this article as:

Kazakova N. Organization-Methodological Bases of Practice of the Students-Philologists at University, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 72–77.

УДК 376.64:37(091)(438)

ОРЕСТА КАРПЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)
ORESTA KARPENKO,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Drohobych, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University)

Опіка над дітьми у літніх таборах Польщі

Childcare in Polish Summer Camps

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку опіки над дітьми у літніх таборах як однієї з найбільш поширених інституцій позашкільного виховання Польщі. Введено до наукового обігу документи і факти, які цілісно висвітлюють внесок С. Маркевича у заснування Товариства літніх таборів, в організацію літнього відпочинку для варшавських сиріт і дітей найбідніших верств. Автор надає результати досліджень провідних вчених та педагогів щодо вивчення означеної проблеми. Висвітлено досвід опікунсько-виховної роботи у літніх таборах Польщі упродовж XX – початку XXI ст. На основі узагальнення представлено зміст і методичні засади опікунсько-виховної діяльності різних видів таборів, забезпечення опіки дітям та молоді. Представлено вимоги до педагогічних кадрів. Відображено сучасні завдання, які повинні реалізуватися у змісті, формах і методах опікунсько-виховної діяльності різних видів літніх таборів. Стаття вказує на актуальність та важливість проблеми літнього відпочинку дітей та молоді.

Ключові слова: *опіка, діти, літні табори, опікунсько-виховна діяльність, форми і методи опіки, Польща.*

The article provides a historical-pedagogical analysis of childcare in summer camps as one of most widespread institutions of extracurricular upbringing in Poland. Documents and facts have been introduced giving an integral view on S. Markiewicz's contribution to foundation of the Society of summer camps, arrangement of summer vacations for Warsaw orphans and children from poor families. The author offers research results of leading scholars on the above mentioned problem. Educational activities in Polish summer camps in the XX - early XXI centuries have been outlined. The content and methodological basics of educational activities of various camps have been summed up. It's necessary that camps provide for individual demands and interests of children, enable them to reach beyond the limits of ordinariness in life, culture, nature. Requirements for pedagogical staff, teachers with regard to their manners and character have been presented. Modern tasks to be implemented through the content, forms and methods of custodial activities in various summer camps have been mentioned. The presented data stress the necessity to use innovative tools in arranging the environment for children and youth in camps, their positive influence on cognitive, motivational, volitional, emotional personality components, and independence.

The article emphasizes the role of children's and youth's summer rest. The presented data also stress the necessity to integrate summer camps to the system of extracurricular education and upbringing as they prove to be essential for children and youth's self-education and self-identification and will help determine educational strategies in Ukraine.

Key words: *care, children, summer camps, educational activities, forms and methods of care, Poland.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Опіка і виховання над дітьми у позашкільному середовищі спрямовані на задоволення їх потреб, турботу про їхнє здоров'я, врахування індивідуальних здібностей, розвиток творчих можливостей. Серед різноманітних позашкільних інституцій важливе місце займають літні табори, в яких діти і молодь мають можливість провести канікули в безпечному і доброзичливому оточенні, поєднати відпочинок з розвагами, набуттям нових вмінь і навичок у різних сферах життєдіяльності, які спрямовані на відновлення сил і задоволення широкого кола особистих та соціальних потреб. У цьому контексті цінним є польський досвід опіки над дітьми у літніх таборах, для якого характерні пошук і вдосконалення різних форм опіки й опікунсько-виховної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій…. Наукові дослідження та педагогічна практика Польщі свідчать про динамічний і складний шлях розвитку різноманітних форм позашкільного виховання. У ході дослідження нами проаналізовано вітчизняну і польську літературу, в якій означена

проблема частково висвітлена. У вітчизняній педагогічній науці висвітлювалися питання опіки над дітьми в добу трансформації суспільного устрою, зокрема розвиток системи опіки в Україні та опікунсько-виховна функція школи (Б. Ступарик); опіка над дітьми у школі (Т. Завгородня) та позашкільних закладах (М. Чепіль); опікунська діяльність сучасного дошкільного навчального закладу (Н. Лисенко); виховання сиріт із найдавніших часів до XIX ст. у контексті народної та української родинної педагогіки (М. Стельмахович). Теорія, історія й практика опікунства, форми опікунсько-виховної роботи висвітлені у працях польських вчених: С. Бадора (S. Badora), М. Бальцерек (M. Balcerek), В. Буяк (W. Bujak), Є. Волчик (J. Wołczyk), Р. Врочинський (R. Wroczyński), Ґ. Ґаєвська (G. Gajewska), З. Домбровський (Z. Dąbrowski), А. Кельм (A. Kelm), Ч. Купісєвіч (Cz. Kupisiewicz), Д.-К. Мажец (D.-K. Marzec) та ін.). Р. Врочинський класифікує форми позашкільного виховання, виокремлюючи літні табори, напівтабори; дитячі та молодіжні світлиці; шкільні та терапевтичні світлиці; майданчики розваг та рухливих ігор; читальні; центри творчості для молоді; консультації. Табори і напівтабори для дітей та молоді є масовою формою відпочинку дітей і молоді, насамперед улітку [1, с. 157]. Водночас проблема опіки над дітьми у літніх таборах Польщі ще не стала предметом окремого вивчення.

Формулювання цілей статті… Метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу розвитку опіки над дітьми у літніх таборах Польщі як однієї з найбільш поширених інституцій позашкільного виховання, що сприятиме визначенню стратегії удосконалення літнього відпочинку дітей та молоді в Україні.

*Виклад основного матеріалу…*Ідея заснування літніх таборів для дітей зародилася у Швейцарії (1876), де з ініціативи священика Вальтера Біона виник перший літній профілактично-лікувальний табір у Цюриху. У Польщі цю ідею реалізував Станіслав Маркевич (1839 – 1911) – *польський гігієніст, засновник Товариства літніх таборів. У* центрі його професійної діяльності була гігієна, опіка над дітьми, літні табори. Разом з доктором Лібкіндом заснував у Варшаві взірцеву лікувальну молочарню для підгодовування немовлят. Першим розпочав дослідження проблем гігієни у школах, першим подав схеми для лікарських обстежень у початковій школі. За його вказівками збудовано і обладнано гімназію В. Гурського, де було дотримано усіх вимог гігієни.

Ідею створення літніх таборів у Варшаві С. Маркевич оприлюднив у 1879 р., він знайшов однодумців і домігся легалізації Товариства літніх таборів для убогої дітвори Варшави. Ця інституція завдяки жертовній праці її засновника розвивалася дуже швидко. У результаті широкої популяризаторської акції С. Маркевичу вдалося підшукати коло зацікавлених осіб, які співпрацювали і практично організовували літні табори. Серед прихильників були: Конрад Хмілєвський, Болеслав Гепнер, Болеслав Прус, Адам Гольтц, Густав Фрітше, Вікторин Космовський, Станіслав Лечновський, Адольф Павінський, які входили до складу першого комітету Товариства літніх таборів [4, с. 81]. Група ініціаторів підготувала основні засади і ескізи програми діяльності майбутнього товариства та визначила організацію першого літнього табору для дітей Варшави. Було встановлено засади відбору дітей, порядок життя і норми харчування, інструкції для опікунського персоналу та здобуто необхідні матеріальні засоби. Табір призначався для дітей кволих, схильних до захворювання на туберкульоз та після перенесених хвороб. С. Маркевич уважав, що для дітей з бідних родин, що проживали найчастіше на горищах і підвалах, найкращими ліками є перебування на свіжому повітрі, у здорових умовах, під опікою лікаря-гігієніста, вихователя, а також добре харчування

У 1881 р. з ініціативи С. Маркевича у Варшаві уперше на польських землях створено Товариство літніх таборів. Метою його діяльності була організація літнього відпочинку для варшавських сиріт і дітей найбідніших верств населення, які проживали у складних умовах. Добре укладено не тільки спосіб збору грошей, але й загальні правила навчання, харчування і організації вільного часу. У липні 1882 р. запрацював перший літній табір для 54 дітей з Варшави. Згодом створено три осередки таборів (у Вільхемувці, Зофіївці і Юрасині). Акція літнього відпочинку знайшла підтримку на інших польських землях. У 1882 р. схожа акція була започаткована у Познані і на Західних Землях, ініціатором якої був редактор «Dziennika Poznańskiego» Ф. Добровольський. Активними прихильниками таборів були лікарі, соціальні працівники, які допомагали скривдженим умовами життя дітям [4, с. 81–82]. Від них вимагалося детальне вивчення вихованців, забезпечення правильної організації життя у таборі (відпочинок, різні спортивні, туристичні, артистичні заняття). Поширеними формами роботи були бесіди, ігри, розваги, екскурсії, самостійна праця дітей. Розклад дня у таборах передбачував заняття на свіжому повітрі, прогулянки, сонячні і водні ванни, засмагання горяння і відпочинок, гімнастику, спорт і туризм.

Опіка над дітьми у таборах знайшла висвітлення на сторінках педагогічних часописів і щоденній пресі. Йшлося про їхнє оздоровлю вальне значення, прищеплення любові до рідної землі, до рідного краю, що було вважливим елементом формування патріотичних почуттів. Діти,

які мають скромні, а інколи нестерпні, житлові умови, які страждають на недокрів'я, погано харчуються, були взяті під добродійну опіку благородними людьми доброї волі і щороку, поділені на групи, виїжджають в село, на повітря, на сонце, до свободи здорового руху, який зміцнює їм здоров'я і розвиває сили [6]. Як засвідчує тогочасна преса, матері стояли в чергах, щоб подати заяву у відбіркову комісію, аби їхня малеча мала можливість у літні місяці перебувати під опікою таборів. Перешкодою у поширенні та заснуванні літніх таборів у кінці XIX – на початку XX ст. були в основному фінансові труднощі.

На початку XX ст. товариство налічувало п'ять літніх таборів, які фінансувалися за кошти приватних осіб. Найінтенсивніше як форма відпочинку на літніх канікулах табори розвивалися у 30-х рр. XX ст. У міжвоєнний період у пресі активно пропагувався відпочинок у літніх таборах, метою якого було оздоровлення, зміцнення здоров'я, набуття радості до життя і довіри до оточення, здобуття додаткових навичок і культури поведінки.

У 1925 р. Міністерство рекомендувало забезпечити дітям під час канікул виїзд у село, зокрема хворим. Діти, котрі вимагали спеціального догляду, були скеровані до лікувальних місцевостей [5, с. 5]. З 1926 р. організацією літніх таборів займалося Робітниче товариство приятелів дитини. Табори організовувалися у містах, школах, парках. Товариство опікувалося дітьми, які під час канікул перебували у місті, дбало про їх фізичний і моральний розвиток. Перший табір прийняв 51 дитину. Щоденно діти тут перебували по декілька годин. Вони мали можливість перебувати на свіжому повітрі, брати участь у різних забавах, екскурсіях та ін. Під час перебування у таборі їм давали їжу, дбали про особисту гігієну [7, с. 61].

У той час на сторінках педагогічної преси публікувалися численні статті Ю.Ч. Бабіцького з проблем організаційно-методчиних засад опіки та виховання дітей у літніх таборах. У них педагог формулює вказівки організаторам, вихователям і батькам щодо доцільності і багатоплановості цієї акції, наводить позитивні приклади, плани роботи, методичні матеріали та ін. Педагог виділяв табори оздоровлю вального характеру (для хворих дітей зі спеціальними кліматичними умовами і медичними процедурами) і літні табори для відпочинку (з метою відновлення фізичних та психічних сил дітей). Літні табори, на його думку, мають на меті «відпочинок, зміцнення здоров'я, набуття радості життя і довіри до оточення, здобуття додаткових навичок і культури, а також поліпшення середовища» [2, с. 143]. Наводячи статистичні дані за 1931 р., педагог стверджує, що до таборів виїхали тільки 22% вихованців, до лікувальних – 3%, а 44% залишилися у сиротинці. Зазначимо, що деякі сиротинці мали філії на селі, і діти могли проводити там канікули. Життя і побут у таких філіях нагадували табір, зокрема багато часу відводилося на прогулянки, ігри і спортивні заняття [1, с. 13].

Загалом літні табори були формою відпочинку, розваг, елементом виховного процесу підростаючого покоління, допомагали дітям пізнати нові місця, навчитися розподіляти вільний час. Поширеними засобами виховання були соціальний досвід, спілкування з природою, співпраця в колективі, що давало можливість радіти і відволіктися від буденності. Виховна діяльність опиралася на дві засади: діти не повинні втратити попередньо набутих моральних і культурних цінностей, що вимагало результативної виховної організації, плану занять, пристосуватися до умов життя у таборі тощо [3, с. 217].

Відповідно до Розпорядження про створення у кожному воєводстві Комісії з питань літніх таборів від 22 лютого 1922 р., завданням таборів було надання інформації про їхню мету і завдання, призначення коштів для окремих з них. Вихователями могли працювати особи з відповідною педагогічною підготовкою, також залучалися помічники вихователя. У таборах особливу увагу звертали на гігієну приміщень, порядок, призначення чергових тощо. Суттєво поглиблюють таку форму організації спільні інтереси усієї групи і кожної дитини зокрема, спільне зацікавлення щодо постійного місця у спальні, їдальні, біля умивальника тощо [3, с. 218].

Літні табори мали чітку структуру, поділялися на кілька громад, кожна з яких мала певну виховну автономію, громада – на 3 – 4 групи, якою керував вихователь. Група налічувала від 50 до 80 дітей і поділялася на кілька секцій, загонів, рад, родин (сімей) і т. ін.

В опікунській теорії і практиці значна увага приділялася діяльності секцій. Секцією керував командир, призначений на тиждень. Кожна секція, як і група, мала девіз, затверджений на одній з перших лінійок. Догляд за дітьми при поділі на малі секції був досить врегульованим. Наприклад, за стіл командир сідав посередині, маючи з кожної сторони по два вихованці зі своєї секції, на прогулянці вів свою четвірку, йдучи позаду неї чи збоку і т. ін. Кожного дня увечері командир секції на так званій лінійці здавав вихователю звіт. Інструктаж зазвичай відбувався перед вечірньою молитвою і тривав від 5 до 10 хв. Відповідно до складеного плану час дітей був чітко спланованим, відведено певні години на молитву, харчування, особисту гігієну, дозвілля. Усі діти були зобов'язані дотримуватися їхнього виконання. Обов'язковими були купання, гімнастика, ігри й спортивні розваги [3, с. 218].

Робота літніх таборів, здійснення ними опіки й виховної роботи з дітьми спрямовувалася на вдосконалення опікунсько-виховної системи. Пріоритетними напрямами їхньої діяльності визначалися: забезпечення вільного розвитку особистості, формування самостійності, розпізнавання і діагностування потреб, інспірування розвитку зацікавлень дітей, задоволення їхніх потреб у творчій самореалізації, професійному самовизначенні; формування ціннісного ставлення до держави, людей, до себе, природи, мистецтва, праці; організація змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я дітей, вирішення проблем соціальної адаптації дітей до нових умов життя, становлення їх соціального досвіду. Дитина як індивідуальність, як творець усіляких цінностей має стати головною особою у літніх таборах, пріоритетами якої є надання дитині права вибору занять за інтересами, з користю проводити вільний час, а єдиним правилом, яке посилює дитячу індивідуальність, є «не заважай іншим!». Що гнучкіший план, то вільніше почуваються діти. При позбавлені права вибору у дитини формується навик пасивності, створюється основа до незадоволення. Дитина повинна самостійно, маючи свободу у допустимих межах, набиратися досвіду бути вільною культурною людиною [3, с. 219].

В опікунсько-виховній роботі та організації літніх таборів важливим є підбір педагогічних кадрів, зокрема вихователів, врахування їхньої культури поведінки і рис характеру. До них висувалися певні вимоги: бути тактовним, вміти радіти за дітей, за їхні успіхи, проводити з ними разом час, гратися, харчуватися, відпочивати, допомагати долати труднощі. Специфіка їхньої діяльності полягає у певній нерегламентованості, добровільності вибору видів та організаційних форм діяльності, відносній незалежності вихованців від дорослих, достатньо широких можливостях для розвитку активності, самодіяльності, самоуправління власної, відмінної від шкільної системи підпорядкування і залежностей, у неформальному характері і різновіковому складі груп спілкування, різних об'єднань [3, с. 220].

У літніх таборах важливим є використання методів виховання. Вихователь має виходити з переконання, що кожна дитина хоче бути найкращою і заслужити на доброзичливу усмішку; перешкоди і помилки виникають переважно не зі злої волі, а з імпульсивної природи дитини. Нагляд є ніби готовністю надати доброзичливу допомогу і опіку. Вихователь виконує подвійну роль: є прикладом для дітей і одночасно спостерігає, чи їм вдається його наслідувати. Коли треба, то зверне доброзичливу увагу, допоможе зрозуміти, що недоліки і помилки виникають із невміння [3, с. 220]. Доцільно запровадити доброзичливий догляд, що полягає у попередженні правопорушень, які могли б статися, метод похвали, однак не оголошувати догану, а в кінці тижня вписати біля кожного прізвища кількість відзнак. Для кожної групи окремо можна ввести перелік позитивних оцінок, що пробуджуватиме у цілої групи виявлення зусиль і старань без застосування покарань [3, с. 221].

Упродовж 1946–1989 рр. організаторами відпочинку дітей у літніх таборах були промислові підприємства. Цей період характеризується централізацією управління таборами, фінансуванням підприємств, критикою здобутків довоєнної опікунсько-виховної практики, підпорядкуванням соціалістичній ідеології змісту дозвіллєвої діяльності.

У добу трансформації суспільного устрою змінилися правові засади організації літнього відпочинку і функціонування літніх таборів. Опікунсько-виховна робота спрямована на забезпечення потреб дитини у творчій самостійній діяльності за інтересами. Сьогодні відпочинком дітей у літніх таборах займаються здебільшого туристичні фірми, які мають відповідні ліцензії, видані уповноваженим органом воєводства. Фірма повинна забезпечити табір педагогічними кадрами, медичним персоналом, мати кваліфікаційну карту об'єкта, в якому організовано табір, укладену програму, а також внести табір до переліку установ відпочинку дітей і молоді. Якщо табір організовується за межами Польщі, то один з вихователів повинен володіти мовою тієї країни, в якій відпочиватимуть діти. Кожен табір індивідуально вибирає методи виховання, враховуючи конкретні умови й стан дитини. Оптимальний вибір методів визначається майстерністю педагога-виховника, його досвідом.

Поширеними є такі види таборів: рекреаційні, спортивні, тематичні. Організовуючи дозвілля дітей і молоді, притаманними їм засобами, табори позитивно впливають на всі сторони особистості – пізнавальну, мотиваційну, вольову, емоційну, а також формують досвід самостійних пізнавальних дій. Вони задовольняють індивідуальні запити, інтереси дітей, дають їм можливість виходити за межі звичайного у житті, культурі, природі. Інновацією в організації відпочинку дітей і шкільної молоді віком від 7 до 16 років є авторська освітньо-рекреаційна форма «Виїздна освітня програма»Wyjazdowy program edukacyjny»), яка діє з 2002 р., Літня школа магії (Letnia Szkoa Magii). Автори проекту підготували форму відпочинку – освіта, заснована на історії за зразком магічної школи Хогварт, розробили предмети і програми (траволікування, шифрологія, магія ілюзії, східні мови, магія розуму і тіло, магія вікторин та ін.) [9].

Загалом більше 30 організаторів пропонують різні види таборів у 2016 р., гарантуючи опіку, відпочинок та розвиток дітей відповідно до їхніх уподобань і потреб [9]. Перед ними стоять завдання: активізація й інтеграція опікунсько-виховної діяльності у близькому дитині середовищі й турбота про глобальне середовище, опікунське виховання для середовища, у стосунках з середовищем і дотримання у ньому екологічної і суспільної рівноваги. Така діяльність створює умови кожній дитині для розкриття її здібностей, надає можливість почувати себе комфортно, впевнено. Розбудити й зберегти творчі витоки особистості – завдання, яке повинно реалізуватися у змісті, формах і методах опікунсько-виховної діяльності різних видів літніх таборів.

Висновки… Становлення та розвиток літніх таборів у Польщі має свою ґенезу, структуру. Літні табори були і є найбільш поширеною інституцією позашкільного виховання, важливим осередком задоволення потреб дитини, забезпечення різних видів опіки, розвитку та вдосконалення індивідуальних потреб особистості. Досвід опіки над дітьми у літніх таборах Польщі упродовж XX – початку XXI ст. підтверджує необхідність використання інноваційних засобів в організації дозвілля дітей і молоді у таборах, їх позитивний вплив на всі сторони особистості, включення літніх таборів до системи позашкільної освіти і виховання, необхідних для самоосвіти та самовизначення дітей і молоді, що сприятиме визначенню стратегії удосконалення опіки над дітьми в Україні.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: діяльність благодійних товариств в організації літнього відпочинку дітей та молоді; зарубіжний досвід опіки над дітьми у літніх таборах та інституціях позашкільного виховання.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Babicki J. Cz. Kolonie i półkolonie letnie / Józef Czesław Babicki // Opiekun Spoleczny. – 1937. – № 8. – S. 13 – 15. *[in Polish]*
2. Babicki J. Cz. Wskazania wychowawcze dla kolonii i półkolonii / Józef Czesław Babicki // Kolonie i półkolonie. – 1938. – № 1. – S. 143 – 149. *[in Polish]*
3. Babicki J. Cz. Wychowanie na kolonjach / Józef Czesław Babicki // Opieka nad dzieckiem. – 1931. – № 6. – S. 217 – 223. *[in Polish]*
4. Dolata E. Markiewicz Stanisław (1839 – 1911) / Eliżbieta Dolata // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. – T.III. M – O. – Warszawa : Żak, 2004. – 80 – 82. *[in Polish]*
5. Instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej dla zamkniętych zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży normalnej. – Warszawa, 1925. – 36 s. *[in Polish]*
6. Kolonie letnie // Bluszcz. – 1885. – №18. *[in Polish]*
7. Kuzańska-Obrączkowa M. Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjacuł Dzieci 1919 – 1939. – Wrocław, 1966. – 112 s. *[in Polish]*
8. Wroczyński R. Pedagogika społeczna / Ryszard Wroczyński. – Warszawa : PWN, 1974. – 371 s. *[in Polish]*
9. Wyjazdowy program edukacyjny http://www.zgapa.pl/zgapedia/ Wyjazdowy_program _edukacyjny.html (2.01.2016 p.) *[in Polish]*

Дата надходження статті: «28» січня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «11» лютого 2016 р.

Рецензенти:
Невмержицька О. – доктор педагогічних наук, професор
Чепіль М. – доктор педагогічних наук, професор

Карпенко Ореста – доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: ochepil@gmail.com

Karpenko Oresta – assistant professor of the department of education and preschool education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: ochepil@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Карпенко О. Опіка над дітьми у літніх таборах Польщі / Ореста Карпенко // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 78–82.

Cite this article as:

Karpenko O. Childcare in Polish Summer Camps, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 78–82.

УДК 378.14:339.543

ТЕТЯНА КОРЖИНСЬКА,
аспірант
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)
TETIANA KORZHYNSKA,
postgraduate student
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фахівців митної служби у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України

Comparative Pedagogical Analysis of Professional Training of Specialists of Customs Service at Higher Education Institutions of the Republic of Poland and Ukraine

У статті автором здійснено порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фахівців митної служби у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України. Аналіз освітніх документів вищих навчальних закладів Республіки Польща дозволив провести аналіз навчальних планів різних вищих навчальних закладів, що готують спеціалістів за однією спеціальністю. Визначено критерії, за якими здійснювалося порівняння навчальних планів окремих вищих навчальних закладів Республіки Польща, а саме: характеристика навчальних дисциплін, їх кількість, обсяг часу на їх викладання, співвідношення між видами підготовки, специфіка навчальних програм. Вивчено питання професійної практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів Республіки Польща, які навчаються за спеціальністями, що дозволяють виконувати професійну діяльність митника. Окреслено, що порівняльно-педагогічний аналіз досвіду щодо професійної підготовки майбутніх митників у високорозвинених країнах, зокрема у Республіці Польща, сприятиме удосконаленню фахової підготовки таких спеціалістів в Україні. Обґрунтовано можливості використання позитивного педагогічного досвіду вищих навчальних закладах Республіки Польща з професійної підготовки майбутніх митників у вітчизняній системі вищої освіти.

Ключові слова: *фахівці митної служби, професійна підготовка, порівняльно-педагогічний аналіз, навчальний план, спеціальність, Республіка Польща.*

In the article the author makes a comparative pedagogical analysis of the professional training of specialists of customs service at higher education institutions in the Republic of Poland and Ukraine. The analysis of educational documents of higher education institutions of the Republic of Poland has allowed to analyze the syllabus of different higher education institutions that train specialists of the same specialty. *The criteria under which the comparison of curricula of some higher education institutions in the Republic of Poland are identified, including the characteristics of disciplines, its quantity, the number of teaching hours, the relationship between the types of training, the specificity of training curricula. The article is devoted to the problem of professional practical training of students of specialties that allow them to perform professional customs activity. The article outlines that the comparative pedagogical analysis of the experience with regard to the professional training of future customs officers in highly developed countries, particularly in the Republic of Poland, will contribute to improving the professional training of such specialists in Ukraine. The possibility of using positive pedagogical experience of higher educational institutions of the Republic of Poland in the field of professional training of future customs officers in the national higher education system has been studied.*

Key words: *customs service specialists, professional training, comparative pedagogical analysis, curriculum, specialty, the Republic of Poland.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Глобалізаційні та євроінтеграційні тенденції в сучасному українському суспільстві, нові соціально-економічні процеси, докорінні перетворення в освітній сфері: реальна, а не формальна система безперервної освіти, удосконалення змісту, методів навчання в усіх ланках освітньої галузі, інформатизація, комп'ютеризація процесів навчання, розширення міжнародних зв'язків зумовлюють потребу в удосконаленні системи вищої освіти нашої країни, спонукають шукати нові підходи до організації професійної підготовки майбутніх митників.

Враховуючи те, що стратегічним завданням освітньої політики України на сьогоднішній день є вихід освіти на ринок освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств, – системне зіставлення зарубіжного та вітчизняного досвіду може сприяти

глибшому осмисленню власних проблем, виправленню помилок, прорахунків, підвищенню ефективності освітньої діяльності українських вищих навчальних закладів у сфері професійної підготовки фахівців митної служби. Тому порівняльно-педагогічний аналіз досвіду щодо професійної підготовки майбутніх митників у високорозвинених країнах, зокрема у Республіці Польща, сприятиме удосконаленню фахової підготовки таких спеціалістів в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій… Полеміка стосовно проблеми підготовки майбутніх митників існує як серед вітчизняних науковців (В. Ченцов, О. Нагорічна, П. Пашко, А. Крисоватий, А. Войцещук, І. Гуцул та ін.) так і серед науковців Республіки Польща (В. Чижовіч (W. Czyżowicz), М. Борковскі (M. Borkowski), М. Богуміль (M. Bogumił), Й. Ярмул-Міколайчук (J. Jarmul-Mikołajczyk)) та ін.

Займаючись проблемою професійної підготовки майбутніх митників О. Нагорічна [2, с. 71–74] у своїх наукових статтях наголошувала на тому, що одним з ключових важелів формування професійної компетентності працівника митної служби є проходження навальної практики. У статті «Диверсифікація векторів підготовки фахівців для митно-податкової сфери», створеній у співавторстві, А. Крисоватого, А. Войцещука та І. Гуцул [1, с. 19–22], зазначено, що митник – це посадова особа з навичками фінансиста, економіста, юриста, психолога, лінгвіста, в деякій мірі науковця, яка має достатню фізичну підготовку.

До вивчення проблеми професійної підготовки фахівців митної служби неодноразово зверталися і польські дослідники, зокрема відомий на увесь світ вчений, державний службовець, фахівець в галузі міжнародного митного права В.Чижовіч (W. Czyżowicz) [5], який висвітлив своє бачення моделі навчання спеціалістів з митного обслуговування на прикладі Варшавської школи економіки. Також Й. Ярмул-Міколайчик (J. Jarmul-Mikołajczyk) [6], викладач Варшавської школи економіки, яка зазначає, що ключовими дисциплінами для вивчення є митна справа, митне право та митна політика та те, що до викладацької діяльності залучаються представники митних установ, що дає змогу опановувати знання, уміння й навички не тільки теоретичного, а й практичного характеру. Така практика є досить ефективною в Європі, але мало розповсюдженою серед вищих навчальних закладах України.

Формулювання цілей статті… Мета статті полягає у здійсненні порівняльно-педагогічного аналізу практичного досвіду організації професійної підготовки фахівців митної служби у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України.

Виклад основного матеріалу… Об'єктивний науково-порівняльний аналіз педагогічних здобутків Республіки Польща може стати цінним джерелом для осмислення прогресивних ідей щодо формування нової стратегії та розвитку національної системи вищої освіти у сфері професійної підготовки майбутніх митників.

Для проведення процедури порівняльно-педагогічного аналізу слід врахувати змістове наповнення структурних компонентів, показників моделі професійної підготовки майбутніх митників Республіки Польща, які на етапі емпіричного дослідження можуть бути представлені як критерії та показники порівняння, де критерії виступають як ознаки порівняння, числом вимірювання яких є показники [4].

У даному дослідженні доцільно визначити такі критерії порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх митників у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України, як: цільовий (стратегічні цілі професійної підготовки майбутніх митників); нормативно-правовий (законодавче поле, що регламентує професійну підготовку майбутніх митників); організаційний (особливості впорядкованості освітніх процесів у вищих навчальних закладах, що спрямовані на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців); змістовий (особливості змістового наповнення професійної підготовки майбутніх митників); технологічний (процедури, методи, технології, що сприяють якісній підготовці майбутніх митників); результативний (підсумкові досягнення реалізації професійної підготовки майбутніх митників).

За цільовим критерієм порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх митників у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України доцільно акцентувати увагу на порівнянні такого показника як мета професійної підготовки майбутніх митників.

До нормативно-правового критерію порівняльно-педагогічного аналізу варто включити такі показники: закони, що регламентують професійну підготовку майбутніх митників; стандарти та стратегії професійної підготовки майбутніх митників.

Організаційний критерій порівняльно-педагогічного аналізу містить наступні показники: особливості вступних випробувань для абітурієнтів за спеціальностям митного спрямування; тривалість навчання за спеціальностями митної справи; графік навчального процесу студентів спеціальностей митної справи; тривалість практичної підготовки майбутніх митників.

За змістовим критерієм порівняльно-педагогічного аналізу варто звернути увагу на дослідженні таких показників: обсяг освітніх програм професійної підготовки майбутні митників;

зміст і характеристика професійних компетентностей майбутніх митників; цикли професійної підготовки майбутніх митників за навчальним планом; перелік дисциплін, навчальних планів професійної підготовки майбутніх митників; змістове наповнення практичної підготовки майбутніх митників.

Технологічний критерій порівняльно-педагогічного аналізу включає такі показники: форми, методи організації освітнього процесу вищих навчальних закладів з підготовки майбутніх митників; особливості оцінювання навчальних досягнень студентів у процесі оволодіння професійними компетентностями.

До результативного критерію порівняльно-педагогічного аналізу варто включити наступні показники: професійні кваліфікації та сфери працевлаштування.

Основою для дослідження стали матеріали порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх митників у вигляді нормативних документів, що регламентують фахову підготовку митників, освітніх програм підготовки, навчальних планів, навчальних програм дисциплін, графіків організації навчального процесу, положень вступних випробувань, рекламної інформації сайтів ВНЗ України та Республіки Польща, положень про організацію освітнього процесу, положень про організацію та проведення практичної підготовки фахівців.

На основі вищезазначеного, в рамках емпіричного дослідження, яке проходило протягом 2014-2016 рр., для здійснення порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх митників нами було обрано вищі навчальні заклади України та Республіки Польща, серед яких є: Київський національний торговельно-економічний університет [3] та Університет економіки в Кракові [7].

Результати порівняльно-педагогічного аналізу особливостей підготовки майбутніх митників в Київському національному торговельно-економічному університеті та Університеті економіки в Кракові за цільовим критерієм показали певні відмінності.

Метою професійної підготовки майбутніх митників у Київському національному торговельно-економічному університеті є надання ґрунтовних знань студентам для виконання професійних завдань на первинних посадах в контексті реалізації загальних функцій товарознавчої, комерційної, організаційно-управлінської діяльності, прийнятті оперативних рішень, оперативному управлінні первинними підрозділами. В Університеті економіки в Кракові метою професійної підготовки майбутніх митників є становлення умінь досліджувати та оцінювати товари згідно зі стандартами, технічними вимогами, митними правилами, підготувати експертів у сфері контролю якості продукції, її використання.

Досліджуючи показник «закони, що регламентують професійну підготовку майбутніх митників» нормативно-правового критерію, зазначимо, що до основних законів, стандартів та стратегій професійної підготовки, якими керується Київський національний торговельно-економічний університет у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з митної справи і товарознавства є: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про митну справу в Україні», Закон України «Про зовнішньоекономічну діяльність», Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Державна національна програма «Освіта» та ін. Професійна підготовка майбутніх митників в Університеті економіки в Кракові регламентується такими нормативними документами як: Конституція Республіки Польщі, Закон про вищу школу, Закон «Про митну службу», Митний кодекс Республіки Польща, Стратегія митної служби на 2014-2020 роки, Митний кодекс Європейського Союзу тощо.

Порівнюючи результати досліджень за показником «особливості вступних випробувань для абітурієнтів» організаційного критерію професійної підготовки майбутніх фахівців з митної справи і товарознавства, варто відзначити, що до Київського національного торговельно-економічного університету на здобуття визначеної спеціальності необхідно мати диплом про повну загальну середню освіту, пройти конкурсний відбір за предметами сертифікації ЗНО «українська мова та література», «іноземна мова» або «історія України» або «географія», «математика», скласти іспит із фаху у вигляді тестів. В Університеті економіки в Кракові приймають на навчання вступників, які мають диплом середньої школи, склали іспити з предметів «математика» або «хімія» або «географія» або «історія».

Слід зазначити, що за показником «термін навчання за спеціальностями митної справи» у Київському національному торговельно-економічному університеті – 8 семестрів (4 роки), в Університеті економіки в Кракові – 7 семестрів (3,5 років).

Щодо графіку навчального процесу студентів спеціальності «Торгівля товарами та митна служба», необхідно акцентувати увагу на те, що у Київському національному торговельно-економічному університеті навчальний рік складається з 40 тижнів поділений на 2 семестри: зимовий семестр (з 1 вересня приблизно до 20 січня наступного календарного року) складається з

20 тижнів занять і зимової екзаменаційної сесії; літній семестр (з 1 лютого приблизно до 30 червня) складається з 20 тижнів занять і літньої екзаменаційної сесії. В Університеті економіки в Кракові навчальний рік складається з 30 тижнів, поділений на 2 семестри: зимовий семестр (з 1 жовтня приблизно до 15 лютого наступного календарного року) складається з 15 тижнів занять і зимової екзаменаційної сесії; літній семестр (з 16 лютого приблизно до 15 вересня) складається з 15 тижнів занять і літньої екзаменаційної сесії.

Тривалість практичної підготовки майбутніх фахівців з митної справи і товарознавства у Київському національному торговельно-економічному університеті складає 15 кредитів, в Університеті економіки в Кракові – 7 кредитів.

За змістовим критерієм порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх митників результати показали, що обсяг освітніх програм професійної підготовки у Київському національному торговельно-економічному університеті складає 240 кредитів, у Університеті економіки в Кракові відповідно співпадає 210 кредитів.

Вивчаючи особливості підготовки майбутніх митників за показником «зміст і характеристика професійних компетентностей майбутніх митників», було з'ясовано, що за час проходження професійної підготовки майбутніх фахівців з митної справи і товарознавства у Київському національному торговельно-економічному університеті студенти можуть оволодіти такими компетентностями як: уміння визначати загальний порядок митного контролю та оформлення товарів і транспортних засобів комерційного призначення; знання основних напрямів розвитку торговельних відносин України з іншими країнами, принципів формування митної політики в Україні; здатність оцінювати вплив митної політики на міждержавні відносини і роль України у цьому контексті.

Університет економіки в Кракові готує фахівців, які оволодівають наступними компетентностями: знання про особливості формування якості продукції, її використання; здатність розуміти специфіку зовнішньої торгівлі з урахуванням митної політики та міжнародних фінансів; уміння оцінювати товарну продукцію у відповідності до міжнародних стандартів і вимог.

Серед основних дисциплін, що реалізують професійну підготовку майбутніх фахівців з митної справи і товарознавства у Київському національному торговельно-економічному університеті представлено такі: Іноземна мова, Історія України, Історія української культури, Право Філософія, Вища та прикладна математика, Хімія, Фізика, Інформаційні системи і технології, Безпека життєдіяльності, Психологія, Економічна теорія, Основи наукових досліджень, Українська мова, Філософія, Мікробіологія, Облік і аудит, Товарознавство, Матеріалознавство та основи технології виробництва товарів, Статистика, Основи стандартизації, метрології та управління якістю, Історія митної діяльності, Нормативно-правове регулювання митної справи, Економіка торгівлі, Маркетинг, Зовнішньоекономічна діяльність підприємства, Військова підготовка, Організація торгівлі, Торговельне підприємництво, Митні платежі, Основи митної справи, Менеджмент, Логістика, Естетика товарів та дизайн, Технічне регулювання. Оцінювання відповідності, Культурні цінності, Організація боротьби з контрабандою та митними правопорушеннями, Технічні засоби митного контролю, Митно-посередницькі послуги.

Досліджуючи показники результативного критерію, а саме: професійні кваліфікації; сфери працевлаштування, – варто акцентувати увагу на те, що у Київському національному торговельно-економічному університеті професійна підготовка майбутніх фахівців з митної справи і товарознавства випускники отримують професійну кваліфікацію «Бакалавр з товарознавства і торговельного підприємництва, товарознавець», в Університеті економіки в Кракові – «Менеджер по продукції».

Сферами працевлаштування для випускників Київського національного торговельно-економічного університету є: державні органи, органи маркетингової служби, Державної фіскальної служби України, торгові компанії, установи, транспортні компанії, лабораторії якості продукції, маркетингові компанії; для випускників Університету економіки в Кракові: торгові компанії (внутрішня, міжнародна торгівля), відділи логістики та розподілу продукції, митні державні управління, транспортно-експедиторські, логістичні компанії.

Отже, емпіричне дослідження, яке відбувалося у формі порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх митників у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща показало, що процес підготовки має як спільні, так і відмінні риси. Вища освіта України є ступеневою – університети, інститути, академії забезпечують професійну підготовку майбутніх митників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра. Управління вищою освітою в Республіці Польща ґрунтуються на системі законодавчих актів, нормативних положень. Підготовка митних кадрів в Республіці Польща відбувається у таких навчальних закладах: університети, академії, вищі школи. Керівництво вищими навчальними закладами здійснює Міністерством народної освіти Республіки Польща. Матеріальна база українських вищих

навчальних закладів значно поступається базі навчальних закладів Республіки Польщі. Для скорочення цього розриву фінансування українським вищим навчальним закладам варто більш раціонально планувати свою позабюджетну діяльність.

Структура підготовки митних кадрів в Республіці Польща та Україні організована з дотриманням вимог Болонської декларації, при цьому обидві країни зберігають історичні та національні традиції підготовки фахівців митних спеціальностей. Головними компонентами змісту підготовки митників у Польщі є фахова підготовка, дисципліни циклу макро-, мезо-, мікроекономічних питань циклу, практика. В Україні найбільший обсяг навчального часу відводиться не на загальнопрофесійні дисципліни, а на дисципліни профільної підготовки відводиться менше навчального часу.

Значного поширення у практиці підготовки майбутніх фахівців митного спрямування у Республіці Польщі набули активні методи навчання – ділові ігри, тренінги, ситуаційні завдання, бізнес-кейси, симуляції, які дозволяють змоделювати реальну практичну ситуацію на конкретному підприємстві у певній галузі, застосувати на практиці отримані під час навчання теоретичні знання, проявити творчі здібності, гнучкість розуму та лідерські особисті якості. Проте в Україні готують більшою мірою теоретиків, які володіють знаннями про світові економічні системи й основи мікроекономіки, але при цьому важко орієнтуються у вирішенні конкретних практичних завдань і зазвичай невпевнені щодо прийняття нестандартних рішень.

Висновки… Отже, особливістю підготовки митників Республіки Польща сьогодні є реалізація європейського виміру, що знаходить відображення у визначенні мети і завдань підготовки митників; включенні вивчення європейської специфіки у змісті окремих дисциплін навчального плану; визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти; участі у європейських проектах і схемах забезпечення мобільності студентів; заключенні міждержавних та міжінституційних угод. Однак, під час підготовки українських митників недостатньо уваги приділяється вивченню європейських цінностей, практично відсутні аспекти європейської інтеграції. Враховуючи вищезазначене, необхідно акцентувати увагу на вдосконаленні процесу професійної підготовки майбутніх митників в українських вищих навчальних закладах, орієнтуючись на досвід Республіки Польща, зберігаючи самобутні традиції українських митників.

До перспективних напрямків досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне висвітлити основні підходи до індивідуалізації процесу навчання та забезпечення можливості здобуття подвійної кваліфікації в рамках підготовки фахівців митного спрямування у вищих навчальних закладах Республіки Польща.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Крисоватий А. І. Диверсифікація векторів підготовки фахівців для митно–податкової сфери Крисоватий А., Войцещук А., Гуцул І. // Економіст. – 2015. – № 7. – с. 19-22. / Krysovatyi A. I. *Dyversyfikatsiia vektoriv pidhotovky fakhivtsiv dlia mytno–podatkovoi sfery (Diversification vectors training for customs and tax area)*, Ekonomist, 2015, № 7, pp. 19-22. *[in Ukrainian].*

2.Нагорічна О. С. Навчальна практика як основоположна складова формування професійної компетентності працівника митної служби – тези доп. І Всеукраїнського наук.-практ. круглого столу «Практика як основоположна складова підготовки фахівців галузі знань «Економіка та підприємництво»: діалог із роботодавцями». – Хмельницький : ХКТЕІ, 2009. – с. 71–74. / Nahorichna O. S. *Navchalna praktyka yak osnovopolozhna skladova formuvannia profesiinoi kompetentnosti pratsivnyka mytnoi sluzhby (Training practice as a fundamental component of the formation of professional competence of a customs official)*, Khmelnytskyi, 2009, pp.71-74. *[in Ukrainian].*

3.Офіційний сайт Київського національного торговельно-економічного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.knteu.kiev.ua / *Ofitsiinyi sait Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu (Official site of Kyiv National University of Trade and Economics),* Retrieved from: https://www.knteu.kiev.ua *[in Ukrainian].*

4.Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С.У.Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. / Honcharenko S.U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary),* Kyiv, 1997, 376 p. *[in Ukrainian].*

5.Czyżowicz W. Model kształcenia specjalist w obsługi celnej / W. Czyżowicz // wyd. WSE w Warszawie. – 2012. – № – p. 10–28. / Czyżowicz W. Model kształcenia specjalist w obsługi celnej, *WSE w Warszawie*, 2012, p. 10–28. *[in Polish].*

6.Mikołajczyk J. Międzynarodowe umowy w sprawach celnych – specjalistyczny przedmiot na kierunku «polityka celna» [zasobów elektronicznych]. – Tryb dostępu : http://katalog.uth.edu.pl/cgi-bin/koha/opac-showfile.pl?bibid=1380&t=1 / *[in Polish].*

Mikołajczyk J. Międzynarodowe umowy w sprawach celnych – specjalistyczny przedmiot na kierunku «polityka celna» // Retrieved from http://katalog.uth.edu.pl/cgi-bin/koha/opac-showfile.pl?bibid=1380&t=1*[in Polish]*

7.Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie [zasobów elektronicznych]. – Tryb dostępu : http://uek.krakow.pl/pl/ / Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie // Retrieved from http://uek.krakow.pl/pl/*[in Polish]*

Дата надходження статті: «12» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «26» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Паламарчук Л. – доктор педагогічних наук, професор
Тернопільська В. – доктор педагогічних наук, професор

Коржинська Тетяна – аспірант Хмельницького національного університету, e-mail: korzhynska_tetiana@ukr.net
Korzhynska Tetiana – postgraduate student of Khmelnytskyi National University, e-mail: korzhynska_tetiana@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:
Коржинська Т. Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фахівців митної служби у вищих навчальних закладах Республіки Польща та України / Тетяна Коржинська // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 83–88.

Cite this article as:
Korzhynska T. Comparative Pedagogical Analysis of Professional Training of Specialists of Customs Service at Higher Education Institutions of the Republic of Poland and Ukraine, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 83–88.

УДК: 37.013+502.31

ГАЛИНА КОТЛЯРЧУК,
аспірант
(Україна, Київ, Інститут проблем виховання НАПН України)
HALYNA KOTLIARCHUK,
postgraduate student
(Ukraine, Kyiv, Institute of problems of education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)

Взаємодія з природою та виховання в учнів дбайливого ставлення до неї у творчій спадщині В. Сухомлинського

The Mutual Relation in the Effective Cooperation between Natural Environment and Pupils' Attitude to it in the Creative Heritage of V. Sukhomlynskyi

У статті висвітлюються ідеї В. Сухомлинського щодо ефективної організації взаємодії з довкіллям учнів загальноосвітньої школи з метою виховання в них дбайливого ставлення до природи, які він реалізовував у своїй педагогічній діяльності в Павлиській середній школі. Охарактеризовано форми організації навчально-виховного процесу, а також засоби та методи, використані В. Сухомлинським для досягнення поставленої мети. З'ясовано, що ефективними у контексті зазначеної проблеми виявилися спеціально організовані уроки мислення на природі, систематичні пізнавальні прогулянки, навчальні екскурсії, обладнані у школі «живі куточки». Визначено, що взаємодія з довкіллям сприяє гармонійному розвитку зростаючої особистості, її становленню і самореалізації, формуванню у неї екологічної свідомості і культури, високих моральних якостей, зокрема, дбайливого ставлення до природи.

Ключові слова: *природа, краса природи, навколишнє середовище, виховання, дбайливе ставлення.*

Pedagogical experience of V. Sukhomlynskyi in achieving the nature's potential used for solving problems of modern education process acquires the special actuality on the modern stage of development of humanity.

The aim of the article is to expose the basic ideas of V. Sukhomlynskyi on effective organization of co-operating with nature the general school's students with the aim of education in them of careful attitude toward nature.

According to V. Sukhomlynskyi, nature is the determinative factor of self-realization student's personality and it effectively promotes him to harmonious development. For effective realization of

educator potential of natural environment he organized school outdoors, one that got the name «School of happiness». In the unusual educational establishment, he organized lessons in nature's lap, walks with students to the forest, in the field, on meadows.

In turn, intermingling with nature, in opinion of V. Sukhomlynskyi, is one of the fixed assets of forming the high moral qualities of personality in the process of which it learns to see and understand beauty of environment. Therefore, one way to develop in students the careful attitude toward nature, is setting in the class so called «living corner».

Close co-operating of students with nature has for an object to teach them not only to see and feel beauty of nature, bring up a mind and teach to talk brightly, accurately and beautifully, but also to bring up the careful, careful landlords of the Earth. Preparation of citizens with the high level of ecological knowledge, ecological consciousness and culture depends on that, how nature is known, as a man sees from little up, understands and feels it, as it is included in their life.

Among the forms of realization the educational potential of nature, V. Sukhomlynskyi mostly used excursions in nature, experiments for demonstration of natural processes and phenomena, lessons of thinking and work on nature.

Key words: *nature, beauty of nature, environment, education, careful attitude.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Оскільки у «Концепції екологічного виховання» зазначено, що «Підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею!), повинна стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України», то перед сучасною педагогікою постає проблема пошуку ефективних форм і методів для формування високого рівня екологічних знань, екологічної свідомості і культури [1, с. 20].

У контексті зазначеного, педагогічний досвід В. Сухомлинського в реалізації потенціалу природи для вирішення проблем сучасного виховного процесу набуває особливої актуальності, що підтверджується негативними тенденціями в суспільстві, які виявляються у споживацькому ставленні молоді до природи, відсутності проявів дбайливого ставлення до неї, поступовому загостренні екологічної кризи в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій… Ґрунтовні дослідження К. Юр'євої [2], З. Шевців [3], О. Сараєвої [4] та ін. дають змогу зробити висновок, що педагогічний досвід В. Сухомлинського щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі має значний потенціал, який спрямований на формування всебічно розвиненої особистості. Аналіз наукових праць свідчить про те, його педагогічна спадщина стала предметом вивчення І. Беха, А. Богуша, І. Зязюна, В. Кузя, Л. Орєхової, Г. Свиридової, О. Сухомлинської, та ін. З метою розв'язання проблем, пов'язаних з навчанням, вихованням та управлінням у сучасній педагогіці цей процес продовжується.

Формулювання цілей статті... Розкрити основні ідеї В. Сухомлинського щодо ефективної організації взаємодії з природою учнів загальноосвітньої школи з метою виховання в них дбайливого ставлення до природи.

Виклад основного матеріалу... На думку В. Сухомлинського, природа є визначальним чинником становлення й самореалізації особистості учня, ефективно сприяє його гармонійному розвитку: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ» [5, с. 34].

Для ефективної реалізації виховного потенціалу природного навколишнього середовища В. Сухомлинський організував школу під відкритим небом, яка дістала назву «Школа радості». У своєму незвичному навчальному закладі він організовував уроки на лоні природи, прогулянки з учнями до лісу, у поле, на луки, під час яких вихованці ходили босоніж, на повні груди вдихали цілющі пахощі повітря, спостерігали за природою та милувалися її неповторною красою.

Зокрема, В. Сухомлинський писав у своїй книзі «Серце віддаю дітям»: «Я прагнув, щоб перш ніж відкрити книгу, прочитати за складами перше слово, діти прочитали сторінки найкращої у світі книги – книги природи» [5, с. 33]. Тому свої уроки мислення (так називалися походи з учнями на природу) він починав із спостережень за навколишнім світом, із своєрідного спілкування з природою, яке давало змогу дитині накопичувати чуттєві враження та прагнув відкрити перед своїми вихованцями «чудовий світ в живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, в казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, в прагненні робити добро людям» [5, с. 32].

У контексті зазначеного В.О. Сухомлинський вказував на те, що саме у підлітковому віці людина найбільше потребує тонкості глибини, емоційно-естетичної виразності сприйняття навколишнього світу, оскільки пізнання наукових істин і закономірностей вимагають

облагородження думок почуттями. А краса природи якраз і є одним із джерел цього облагородження, бо й джерелом думки, пізнання, відкриття істини для підлітка теж є світ природи. Тому в середній школі В.О. Сухомлинський продовжував проводити зі своїми учнями уроки мислення на природі в різні пори року, відповідно до поставленої мети. Однак, він зазначав, що з віком його вихованці стали по-новому сприймати красу оточуючого світу, яка пробудила в них інтелектуальні сили, загострила допитливість. У молодшому шкільному віці побачені природні явища відбивалися у свідомості учнів прекрасною казкою, а у підлітковому віці пізнання природи і її краси осявалось тепер мудрістю думки. На перший план виступила допитлива думка, і, чим глибшим було естетичне сприймання, тим сильнішим був її політ, тим більше підліток прагнув охопити своїм мисленим поглядом [5].

У свою чергу, спілкування з природою, на думку В. Сухомлинського, є одним із основних засобів формування високих моральних якостей особистості в процесі якого вона вчиться бачити та розуміти красу навколишнього середовища, яка є «кров'ю і плоттю людяності, добрих почуттів, сердечних стосунків» та дбати про нього [5, с. 38]. Тому, одним із шляхів виховання в учнів дбайливого ставлення до природи стала організація в класі «живого куточка», в який діти приносили спочатку поранених птахів, а згодом і тварин та самостійно здійснювали догляд за ними. Процес турботи за слабкими та пораненими підопічними пробудили навіть у байдужих серцях добрі почуття – ласку, співчуття, бажання дбати і оберігати.

Зокрема, В. Сухомлинський наголошував на безперервності і систематичності використання природи як джерела добра у вихованні підростаючого покоління, оскільки її краса «…відіграє велику роль у вихованні духовного благородства» [5, с. 539]. На своїх уроках мислення він прагнув так виховати своїх учнів, щоб спілкування з природою стало їхньою естетичною потребою, без якої вони не уявляли б свого існування, вбачаючи своє виховне завдання в тому, щоб емоційно-естетичні багатства, здобуті в процесі спілкування з природою в роки дитинства, в підлітковому віці входили в духовне життя як одна з найглибших людських потреб, щоб пізнання краси природи глибше, ніж у дитинстві, сприяло пізнанню красивого, високого в самому собі, утвердженню людської гідності [5].

Тісна взаємодія учнів з природою має на меті навчити їх не лише бачити і відчувати красу природи, виховувати розум і учити говорити яскраво, точно і красиво, а й виховати турботливих, дбайливих господарів своєї землі. У контексті зазначеного В. Сухомлинський радив виховувати в учнів погляд на природу як на народне багатство, що передається з покоління в покоління, цінність якого не можна зіставити ні з якими іншими цінностями. Найбільшою турботою вчителів має стати те, щоб учні не ставилися до природних багатств як до чогось чужого, навпаки, кожен з них має бачити у всенародних багатствах, щось своє, яке стосується особисто його, його сім'ї, і розуміти, що природні цінності не невичерпні і не безмежні.

Підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури залежить від того, як пізнається природа, як людина з дитинства бачить, розуміє і відчуває її, як вона входить до її життя. Залишатися вірним сином природи під час активного впливу на неї, по-синівському бережно ставитися до навколишнього середовища – таку позицію слід вчителям виховувати в учнів в процесі їхньої взаємодії з природою. У своїх працях В. Сухомлинський наголошував, що важливим виховним завданням є те, щоб учні, бачачи і розуміючи свою єдність з природою, переживали турботу і тривогу про збереження і примноження природних багатств, усвідомили, що природа – це їхній дім, і, якщо вони будуть безтурботними марнотратцями, то зруйнують його, тому байдужість до природи є байдужістю до власної долі. Думка про дбайливе і вдячне ставлення до природи особливо хвилюючою і виразною стає тоді, коли учні бачать плоди землі, замислюються над тим, якою ціною вони дістаються, як треба оберігати джерело, з якого ми п'ємо. В учнів, які пережили здивування від розуміння єдності людини і природи, від видовища мертвої природи, пробуджується почуття громадянської тривоги і усвідомлення того, що так не повинно бути, що про навколишнє середовище необхідно дбати усім та завжди, щоб уникнути екологічної катастрофи в майбутньому.

Досліджуючи творчий доробок В. Сухомлинського, ми дійшли висновку, що основними засобами виховного впливу на учнів він вважав дбайливе, чуйне, гуманне, уважне ставлення вчителя до природи і учня, як до її невід'ємної частини, пробудження його природної дитячої допитливості за допомогою слова і організації спостережень у природі, активне використання у виховному змісті усної народної творчості та розвиток творчих здібностей учнів.

Серед форм реалізації виховного потенціалу природи В. Сухомлинський найчастіше використовував:

– пізнавальні екскурсії з метою ознайомлення учнів з навколишньою природою;

– досліди для демонстрації природних процесів і явищ;

– уроки мислення та творчості на природі.

Для забезпечення всебічного розвитку зростаючої особистості у своїй роботі В. Сухомлинський використовував такі методи:

– виконання практичних робіт у школі, теплиці, на дослідних ділянках, завдання практичного характеру для домашньої роботи;

– демонстрація природних наочних посібників під час вивчення усіх навчальних курсів;

– самостійні спостереження учнів за живими об'єктами у природі й «живому куточку» школи та вдома;

– бесіди з дітьми про природу, її красу, значення та дбайливе ставлення до неї.

Висновки... Проведений аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського свідчить про те, що він багато уваги у своїй практиці приділяв реалізації потенціалу природи для виховання свідомого дбайливого ставлення учнів до довкілля за допомогою спеціально організованих уроків мислення, систематичних пізнавальних прогулянок, навчальних екскурсій, «живі куточки». Своєрідністю реалізації виховних цілей у В. Сухомлинського було те, що він зосереджував свою увагу на соціальному значенні використаних засобів і методів, поєднував екологічний, етико-естетичний, трудовий і громадянський напрями виховання.

До перспективних напрямів досліджень відносимо подальше вивчення і використання у сучасному навчальному процесі педагогічної спадщини В. Сухомлинського для реалізації мети виховання підростаючого покоління у загальноосвітній школі.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Концепція екологічної освіти України. Затверджена рішенням колегії МОН України, протокол №13/6-19 від 20.12.2001 р. // Директор школи. – 2002. – Квітень. – №16. с. 20-29. / *Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy. Zatverdzhena rishenniam kolehii MON Ukrainy, protokol №13/6-19 vid 20.12.2001 r. (The concept of environmental education in Ukraine),* Dyrektor shkoly, 2002, №16, pp. 20-29. *[in Ukrainian].*

2. Юр'єва К. А. Естетична культура вчителя у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / К. А. Юр'єва. – Х., 1993. – 24 с. / Yurieva K.A. *Estetychna kultura vchytelia u pedahohichnii spadshchyni V.O.Sukhomlynskoho (An aesthetic culture of teacher in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky),* Kharkiv, 1993, 24 p. *[in Ukrainian].*

3. Шевців З. М. Виховання в учнів бережливого ставлення до природи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / З. М. Шевців. – К., 1994. – 144 с. / Shevtsiv Z. M. *Vykhovannia v uchniv berezhlyvoho stavlennia do pryrody u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho (Developing in the students the lean attitude toward nature in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynskyi),* Kyiv, 1994, 144 p. *[in Ukrainian].*

4. Сараєва О. В. Педагогічна система В.О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Сараєва. – Херсон, 2007. – 250 с. / Saraieva O. V. Pedahohichna systema V.O.S ukhomlynskoho v naukovomu dorobku vitchyznianykh uchenykh (Pedagogical system V. Sukhomlynskyi in scientific work of home scientists), Kherson, 2007, 250 p. *[in Ukrainian].*

5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К., Радянська школа, 1977. – 670 с. / Sukhomlynskyi V. O. *Vybrani tvory: V 5-ty t. T. 3. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna. (Chosen works: in 5 volumes, volume 3 «I Give my Heart to the Children», «Birth of citizen», «Letters to the son»),* Kyiv, 1977, 670 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «28» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» травня 2016 р

Рецензенти:
Пустовіт Г. – доктор педагогічних наук, професор
Ящук І. – доктор педагогічних наук, професор

Котлярчук Галина – аспірант Інституту проблем виховання НАПН України e-mai: galinakotljarchuk@gmail.ru

Kotliarchuk Halyna – postgraduate student of Institute of problems of education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, e-mail: galinakotljarchuk@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Котлярчук Г. Взаємодія з природою та виховання в учнів дбайливого ставлення до неї у творчій спадщині В. Сухомлинського / Галина Котлярчук // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 88–91.

Cite this article as:

Kotliarchuk H. The Mutual Relation in the Effective Cooperation between Natural Environment and Pupils' Attitude to it in the Creative Heritage of V. Sukhomlynskyi, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 88–91.

УДК 378.1:656(043.5)

ВАЛЕНТИНА КОЧИНА,
викладач
(Україна, Харків, Українська інженерно-педагогічна академія)
VALENTYNA KOCHYNA,
teacher
(Ukraine, Kharkiv, Ukrainian Engineering Pedagogical Academy)

Педагогічні умови формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі

Pedagogical Conditions of Formation of Professional Communication Culture of the Future Transport Industry Teachers-Engineers

У статті обґрунтовано необхідність формування культури професійного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі. На основі аналізу наукової літератури розкрито сутність поняття «культура професійного спілкування інженера-педагога транспортної галузі.

Обґрунтовано і розглянуто зміст педагогічних умов, які дозволять сформувати у майбутніх інженерів-педагогів культуру професійного спілкування. Таким педагогічними умовами є: розробка й реалізація варіативної складової змісту формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі за видами їхньої інженерної професійної діяльності; розробка і реалізація комплексного методу формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі; розробка й реалізація комплексної форми, що забезпечує поетапне формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

Перша педагогічна умова передбачає розробку варіативної складової змісту освіти, який спрямований на формування культури професійного спілкування. Визначено особливості і принципи відбору змісту освіти у зв'язку із видами їхньої інженерної діяльності майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі (проектувальна, експлуатаційна, ремонтна, організаційно-управлінська), які необхідно враховувати при формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Друга педагогічна умова пов'язана із розробкою комплексного методу, який поєднує пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий й дослідницький методи для формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів.

Третя педагогічна умова спрямована на залучення майбутніх фахівців до активного професійно-педагогічного спілкування шляхом використання інтерактивних форм навчання, а саме підготовчі (фронтальну, індивідуальну) та основні (парну, колективну).

Ключові слова: *педагогічні умови, культура, професійне спілкування, інженер-педагог транспортної галузі, варіативна складова змісту, комплексний метод, комплексна форма.*

The necessity of professional communication formation of culture for future transport industry teachers-engineers is substantiated in the article. The essence of the concept «the culture of professional communication for transport industry teacher-engineer» was developed with analysis of scientific literature. It is determinate, that the basis of culture professional communication consists of a communicative competence.

Culture formation of professional communication provides the creation of definition pedagogical conditions in higher educational establishment during the educational process. The content of pedagogical conditions that allowed to form the culture of professional communication for future teacher-engineers are considered at the article. These pedagogical condition are: the development and realization of elective courses of content of culture professional communication formation for future transport industry teachers-engineers by kinds of their engineering professional activity; the development and realization of multimeter method of formation of culture professional communication for transport industry future teachers-engineers; the development and realization of complex form that provides a formation of culture professional communication for future transport industry teachers-engineers and connects preparative (teacher-centred teaching and private tuition) and main (cooperative learning) forms of interactive training. The content of each pedagogical condition is fond.

The first pedagogical condition provides for development of elective courses of content of education that refers for the formation of culture professional communication. Special aspects and selection

principle of content of education in accordant to kinds of their engineering activity for future transport industry teachers-engineers (design, operating, repair, organizationally-administrative) are specified. It should take into account for formation of culture professional communication of future specialists.

The second pedagogical condition is connected with development of multimeter method that combine explanatory-illustrative, procreational, problem exposition, partly-searching and research methods for the formation of culture professional communication of future teachers-engineers.

The third pedagogical condition is determinated with the participation of the future specialists for active professional-pedagogical communication with using interactive forms of training. They are preparative (teacher-centred teaching and private tuition) and main (cooperative learning).

Key words: *pedagogical conditions, culture, professional communication, transport industry teacher-engineers, elective courses of content, multimeter method, complex form.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… У сучасних умовах реформування національної системи вищої освіти, згідно Концепції інженерно-педагогічної освіти майбутній інженер-педагог повинен бути готовий до виконання професійно-педагогічних видів діяльності:, гуманізацію та демократизацію всіх її елементів та підструктур, реалізацію професійної підготовки фахівців, зокрема інженерів-педагогів транспортної галузі, у відповідності до вимог ринку праці набувають актуальності питання підвищення рівня сформованості у фахівців культури професійного спілкування як основи реалізації їхньої комунікативної компетентності.

Вирішення проблеми формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі пов'язане із необхідністю здійснення ефективної професійної комунікації, яка забезпечить високий рівень підготовки студентів та визначення і запровадження педагогічних умов, які зможуть забезпечити виконання цього завдання.

Аналіз досліджень і публікацій… Особливості формування культури професійного спілкування, як феномен, досліджували Ш. Амонашвілі, О. Барабанщиков, В. Бенін, Н. Волкова, М. Воробйов, Т. Іванова, Є. Ільїн, О. Кобенко, І. Ковальова, Н. Крилова, А. Макаренко, Л. Нечепоренко, В. Сластьонін, В. Суханцева та ін. Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, зокрема і транспортної галузі, розглянуто в дослідженнях: В. Авдеева, О. Винославської, Т. Калініченко, І. Каньковського, Л. Карамушки, Л. Кизименко, О. Коваленко, В. Козакова, В. Компанійця, М. Кудінова, В. Межуєва, М. Нещадима, З. Романець, В. Семиченко, Т. Шаргуна, М. Фоміної, К. Чарнецкі та ін. Згідно до цих досліджень основну увагу при підготовці таких фахівців слід зосереджувати на оволодінні студентами професійними навичками, закріпленні знань й умінь, перетворенні їх на інструмент практичної дії та комунікації.

Формулювання цілей статті… Метою статті є обґрунтування педагогічних умов, створення яких у освітньому процесі вищого навчального закладу, сприятиме формуванню культури професійного спілкування у майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

Виклад основного матеріалу… Аналізуючи підходи різних учених до дослідження поняття «культура професійного спілкування», зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі та результати попередніх етапів дослідницької роботи, ми дійшли висновку, що «культура професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі» – це особистісне інтегральне утворення, яке забезпечує процес взаємообміну інформацією та досягнення оптимальної взаємодії його учасників, характеризується сукупністю інваріантних і варіативних знань й умінь реалізації професійного спілкування, де варіативність визначається видами професійної діяльності цих фахівців, та комплексом особистісних якостей, які забезпечують процес професійного спілкування. Культура професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі є основою реалізації їхньої комунікативної компетентності в умовах професійної діяльності.

Освітня практика може забезпечити досягнення цілей, які вона ставить перед собою, тільки шляхом свідомого й цілеспрямованого створення й удосконалення необхідних для цього педагогічних умов. Отже, у подальшому нашу увагу було зосереджено на визначенні поняття «педагогічні умови». У педагогіці умови прийнято вважати чинниками, обставинами, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. При цьому сучасна дидактика трактує умови як сукупність чинників, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання, а теорія виховання розглядає умови як середовище, у якому відбуваються ті чи інші педагогічні процеси.

Ми поділяємо думку вчених (Г. Бакуменко, Т. Буряк, Н. Дусь, С. Знаменська), які розуміють педагогічні умови як сукупність специфічних взаємопов'язаних факторів (мети, змісту, напрямів, форм діяльності, ситуацій, обставин, освітнього середовища й т.ін.), необхідних для здійснення системного педагогічного впливу для досягнення педагогічної мети.

Виходячи із змісту і структури феномену «культура професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів», нами були виділені основні педагогічні умови його формування, а саме:

1. Розробка й реалізація варіативної складової змісту формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі за видами їхньої інженерної професійної діяльності.

2. Розробка й реалізація комплексного методу формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

3. Розробка й реалізація комплексної форми, що забезпечує поетапне формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, яка поєднує підготовчі (фронтальну, індивідуальну) та основні (парну, колективну) форми інтерактивного навчання.

Розглянемо більш детально зміст кожної із педагогічних умов. Основою кожної методичної системи є зміст навчання, який і обумовлює всі інші складники, тому в умовах нашого дослідження першою педагогічною умовою є розробка й реалізація варіативної складової змісту формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі за видами їхньої інженерної професійної діяльності.

Змістом навчання є продукти соціального досвіду, представлені в знаковій формі навчальної інформації, усього, що пред'являється студентам для сприйняття й засвоєння. При однаковому змісті навчання люди одержують різний рівень освіти. Це залежить від безлічі факторів: індивідуальних особливостей людини, особистості педагога, типу виконуваної ними діяльності, рівня пізнавальної активності студентів, матеріально-технічних умов навчання тощо. Таким чином, зміст навчання – це система навчальної інформації, а зміст освіти визначає ті особистісні й професійні якості людини, які повинні бути сформованими в результаті здійснення взаємозалежної діяльності педагога й студентів при цьому ж змісті навчання.

І. Лернер [5] серед структурних компонентів змісту освіти виділяє: 1) систему знань про світ, природу, суспільство й способи діяльності інтелектуального й практичного характеру, засвоєння яких є основою формування в студентів наукового світогляду; 2) досвід здійснення способів діяльності, тобто систему інтелектуальних та практичних умінь і навичок, що становлять основу сукупності конкретних видів діяльності, необхідних молодому поколінню для збереження надбань попередніх поколінь; 3) досвід творчої діяльності, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишнього світу.

Подальший аналіз першоджерел виявив, що на зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства в розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо). Для сучасності, позбавленої будь-якої стабільності, є характерним постійне оновлення вимог до змісту освіти на всіх його рівнях. Для сучасної професійної освіти характерні наступні вимоги до її змісту [1]: зміст навчання професійним дисциплінам повинний бути структурованим виходячи з логіки побудови системи професійної діяльності фахівця; основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути робоча навчальна програма; теоретичні основи професійної діяльності як предмет навчання повинні відбивати сучасні досягнення в галузі науки, техніки й технології виробництва; при доборі змісту навчання необхідно враховувати закономірності, принципи, технологію педагогічного процесу; дедуктивна основа побудови змісту повинна забезпечувати переважне слідування при навчанні логіці – від загального до часткового; при проектуванні гуманістичної спрямованості навчання спеціальним предметам варто відбирати такий зміст, що дозволяв би учням (студентам) усвідомлювати його суспільну значимість і особистісний зміст; при доборі змісту професійного навчання необхідно враховувати передбачувані здатності студентів до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності; експериментальна, дослідницька основа змісту професійного навчання вимагає врахування необхідності проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх його стадіях і фазах кожної стадії.

Серед основних принципів відбору змісту освіти вченими виділено: 1) цілісність змісту (відповідність змісту освіти вимогам сучасного суспільства до всебічно й гармонійно розвиненої особи, а також урахування напрямів розвитку науки, виробництва, суспільного життя й культури); 2) висока наукова й практична значущість; 3) відповідність змісту віковим і психологічним можливостям студентів; 4) відповідність обсягу нового матеріалу кількості часу, що відводиться на його вивчення; 5) відповідність навчально-матеріальної бази закладу рівню розвитку студентів; 6) гуманістична спрямованість [1].

Отже, при розробці змісту освіти передусім треба враховувати те, щоб він відповідав потребам суспільства щодо формування всебічно розвиненої особистості фахівця, здатного ефективно реалізувати професійну діяльність. Навчальний матеріал, який включають до змісту освіти,

повинен мати високу наукову й практичну значущість. При цьому слід ураховувати реальні можливості процесу навчання (закономірності, принципи, методи, організаційні форми, рівень загального розвитку студентів, стан навчально-методичної й матеріальної бази) і забезпечувати соціально детерміновану єдність усіх навчальних предметів. Ці положення були враховані при розробці варіативної складової змісту формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, якому за умовами нашого дослідження характерна варіативність за видами інженерної професійної діяльності цих фахівців (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміст формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі за видами їхньої інженерної професійної діяльності

Види інженерної діяльності майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі	Зміст формування культури професійного спілкування
Проектувальна	Знання, уміння й особистісні якості реалізації спілкування при проектуванні автомобільного двигуна, трансмісії, ходової системи, органів управління автомобільного транспорту, проектуванні конструкцій кузова і вагонів міського транспорту, проектуванні електрообладнання автотранспортних засобів, проектуванні дільниць і пунктів технічного обслуговування автомобільного та міського транспорту, проектуванні окремих вузлів транспортних засобів, що містять електротехнічні пристрої
Експлуатаційна	Знання, уміння й особистісні якості реалізації спілкування при діагностиці роботи транспортного устаткування на основі електроприводу; розробці технології діагностування вузлів і агрегатів транспортних машин; виборі електродвигунів та апаратури керування електроприводу в місцевому транспорті; визначенні оптимальних розмірів і форм деталей машин і конструкцій; експлуатації автомобільного та міського транспорту
Ремонтна	Знання, уміння й особистісні якості реалізації спілкування при ремонті двигунів автомобільного транспорту, ремонті системи енергозабезпечення автомобільного транспорту, ремонті трансмісії, визначенні ремонтних та відновлювальних технологій машин і механізмів місцевого й автомобільного транспорту, ремонті карбюраторної системи живлення бензинового двигуна, ремонті системи впорскування бензинового двигуна
Організаційно-управлінська	Знання, уміння й особистісні якості реалізації спілкування при організації монтажу окремих вузлів електротранспорту; організації технічного обслуговування автомобільного та міського транспорту

Отже, визначена варіативна складова змісту формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі обумовлює необхідність розробки методу, який реалізуватиме цей зміст, що і є наступною педагогічною умовою – *розробка й реалізація комплексного методу формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.*

При розробці комплексного методу за основу нами було взято класифікацію методів навчання за типом (характером) пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін). У даній класифікації виділяються наступні методи: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький [6].

Розглянемо останню класифікацію методів навчання більш детально, у контексті формуванні

культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

Сутність пояснювально-ілюстративного методу полягає в тому, що педагог повідомляє готову інформацію різними засобами, а ті, хто навчаються, сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті цю інформацію. Повідомлення інформації викладач здійснює за допомогою усного слова (розповідь, лекція, пояснення), друкованого слова (підручник, посібники), наочних засобів (картини, схеми, кіно- й відеофільми, натуральні об'єкти і т.д. Цей метод ґрунтується на особливостях сприймання, а це означає, що педагог має знайти такі способи дії, які б сприяли правильному розумінню студентами навчального матеріалу та формуванню в них правильних, повних і чітких уявлень про об'єкт і предмет вивчення.

Репродуктивний метод навчання полягає в тому, щоб забезпечити таке засвоєння матеріалу, при якому студенти були б спроможні відтворити його, маючи зовнішню опору у вигляді підказки (рівень розпізнавання), або вміли відтворити самостійно та застосувати одержані знання у простій, типовій ситуації (репродуктивний рівень). Знання, отримані в результаті пояснювально-ілюстративного методу, не формують навичок і вмінь користуватися цими знаннями. Цей метод передбачає організуючу, збуджуючу діяльність студента. У репродуктивному методі навчання виділяють ознаки: знання студентам пропонують в «готовому» вигляді; педагог не лише повідомляє знання, а й пояснює їх; студенти усвідомлено засвоюють знання, розуміють їх і запам'ятовують. Критерієм засвоєння є правильне відтворення (репродукція) знань; необхідна міцність засвоєння забезпечується шляхом багаторазового повторення знань [4].

Суть проблемного викладу полягає в тому, що педагог висуває, формулює проблему, сам її розв'язує, показуючи шлях розв'язання в її справжніх, але доступних для розуміння студентів суперечностях, розкриває хід думки в процесі розв'язання проблеми.

Проблемний виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі проблемної розповіді, проблемно-пошукової бесіди, лекції, під час використання наочних методів проблемно-пошукового типу й проблемно-пошукових вправ. Названий метод навчання застосовується в тих випадках, коли зміст навчального матеріалу спрямований на формування понять, законів чи теорій, а не на повідомлення фактичної інформації; коли зміст не є принципово новим, а логічно продовжує раніше вивчене, і студенти можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових елементів знань. Метод проблемного викладу має такі характерні ознаки: знання студентам у «готовому» вигляді не пропонуються; педагог показує шлях дослідження проблеми, розв'язує її від початку до кінця; студенти спостерігають за процесом роздумів викладача, навчаються розв'язувати проблемні завдання [2].

Частково-пошуковий метод навчання вимагає від студентів прояву більш високого рівня пізнавальної самостійності й активності. Назва методу відображає рівень пошукової діяльності педагога й студентів на різних етапах навчального процесу: окремі елементи знань повідомляє педагог, а частину – студенти здобувають самостійно, відповідаючи на поставлені запитання чи розв'язуючи проблемні завдання. Сутність частково-пошукового (евристичного) методу навчання виражається в наступних його характерних ознаках: знання студентам необхідно здобувати самостійно; педагог організовує не повідомлення чи виклад знань, а пошук нових знань з допомогою різноманітних засобів; студенти під керівництвом викладача самостійно розмірковують, розв'язують пізнавальні завдання, створюють і розв'язують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, роблять висновки і та ін., в результаті чого в них формуються усвідомлені міцні знання [4].

Дослідницький метод навчання передбачає творче засвоєння і застосування знань. Дослідницький метод сприяє формуванню повноцінних, добре усвідомлених, оперативно й гнучко використовуваних знань і формуванню досвіду творчої діяльності. Сутність дослідницького методу можна визначити як спосіб організації пошукової, творчої діяльності студентів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем. У цьому полягає велике навчальне значення вирішення таких проблем. Педагог подає ту чи іншу проблему для самостійного дослідження, знає її результати, етапи вирішення й ті риси творчої діяльності, які необхідно проявити в процесі її розв'язання. Сутність дослідницького методу навчання передбачає наступне: викладач разом зі студентами формулює проблему, на розв'язання якої визначається певний відрізок навчального часу; знання студентам не повідомляються. Студенти самостійно здобувають їх у процесі вирішення (дослідження) проблем, порівнюючи різноманітні варіанти отриманих відповідей; діяльність педагога потребує оперативного управління процесом розв'язання проблемних завдань; навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується підвищеним інтересом, отримані знання відзначаються глибиною, міцністю, дієвістю.

У результаті аналізу представленої класифікації методів навчання згідно до вимог нашого дослідження визначено, що використання пояснювально-ілюстративного та репродуктивного методів при формуванні культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів

транспортної галузі дозволить сформувати в студентів понятєву базу цього процесу, а застосування проблемного викладу, частково-пошукового й дослідницького методів забезпечить формування культури професійного спілкування на засадах активності, самостійності студентів та набуття ними творчого досвіду вирішення професійних комунікативних ситуацій. Це відповідає умовам нашого дослідження, тому при реалізації комплексного методу формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі ми пропонуємо використовувати сукупність таких методів, як пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові й дослідницькі.

Таким чином, у відповідності до результатів проведеної дослідницької роботи нами було розроблено комплексний метод формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, який представлено у вигляді рис. 1.

Рис. 1 Комплексний метод формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі

Розроблений комплексний метод формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі обумовлює необхідність визначення форм навчання, що забезпечать його реалізацію. Це й було третьою педагогічною умовою – *розробка й реалізація комплексної форми, що забезпечує формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, яка поєднує підготовчі (фронтальну, індивідуальну) та основні (парну, колективну) форми інтерактивного навчання.*

Форми інтерактивного навчання класифіковані вченими у відповідності до мети заняття й характеру організації навчального процесу та забезпечують реалізацію діалогового навчання, але без урахування форм, спрямованих на сприйняття та усвідомлення студентами інформації як підготовчого етапу щодо ведення діалогу. У той же час, класична педагогічна теорія [1, 3, 6] за характером взаємодії з тими, хто навчається, серед форм навчання виділяє фронтальну, індивідуальну, парну та групову (колективну).

Фронтальна форма навчання передбачає роботу педагога з усіма студентами в однаковому темпі та однаковими завданнями й спрямована на передачу навчальної інформації всім студентам. Індивідуальна форма навчання передбачає роботу педагога з кожним студентом окремо при виконанні конкретних завдань і спрямована на опрацювання навчального матеріалу кожним

студентом та її усвідомлення під час роботи з різними джерелами інформації. В умовах інтерактивного навчання професійному спілкуванню фронтальна та індивідуальна форми виконують функцію підготовчих, оскільки забезпечують сприйняття та усвідомлення студентами інформації щодо реалізації спілкування в професійній діяльності майбутніх фахівців.

Парна форма навчання передбачає взаємодію між двома студентами, що можуть виконувати завдання, навчати один одного, контролювати свої результати, при цьому студенти також взаємодіють з педагогом. В умовах інтерактивного навчання парна форма забезпечує реалізацію діалогу при виконанні таких вправ: обговорення завдань, короткого тексту; інтерв'ювання, визначення ставлення (думки) партнера до даного питання, твердження; здійснення критичного аналізу роботи один одного; формування підсумку вивченої теми тощо. Колективна (групова) форма навчання передбачає роботу педагога з групою студентів при виконанні конкретних завдань, при цьому студенти взаємодіють як між собою, так і з педагогом. В умовах інтерактивного навчання колективна форма забезпечує реалізацію полілогу шляхом роботи в малих групах, трійках, ротаційних трійках, обговоренні проблеми в загальному колі, за допомогою незакінчених речень тощо. Отже, парна та колективна форми в нашому дослідженні є основними формами інтерактивного навчання, які реалізують процес формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

Висновки... Таким чином, проведена дослідницька робота дозволила теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, що стало основою подальшої їх розробки та експериментальної перевірки результативності.

Перспективними напрямками подальших досліджень є визначення шляхів формування культури професійного спілкування іноземною мовою у майбутніх інженерів-педагогів на основі використання інформаційних технологій.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Безрукова В. С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы / В. С. Безрукова. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж-пед. ин-та, 1989. – 88 с. / Bezrukova V. S. *Pedagogika professional'no-texnicheskogo obrazovaniya. Teoreticheskie osnovy (Pedagogics of vocational education. Theoretical bases),* Sverdlovsk, publication of Sverdlovsk engineering-pedagogical institute, 1989, 88 p. *[in Russian].*

2. Бордовская Н. В. Педагогика: [Учебник для вузов] / Н.В . Бордовская , А. А Реан. – СПб: Питер, 2000. – 433 с./ Bopdovckaia N. V. *Pedagogika (The pedagogy),* Saint-Petersburg, Piter, 2000, 433 p. *[in Russian].*

3. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с. / Hurevych R. S. *Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh (Theoretical and methodic bases of the organization of studies at vocational establishments),* Kyiv, Vyshcha shkola, 1998, 229 p. *[in Ukrainian].*

4. Коджаспирова Г. М. Педагогика: Учебник / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2004. – 318 с. / Kodzhacpyrova H. M. *Pedagogika (The pedagogy),* Moscow, Gardariki, 2004, 318 p. *[in Russian].*

5. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с./ Lerner Y. Ia. *Process obucheniya i ego zakonomernosti (Process of educating and its regularity),* Moscow, Znanie, 1980, 96 p. *[in Russian].*

6. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум – СПб. : Питер, 2002. – 432 с. / Rean A. A. *Pcixologija i pedagogika (Psychology and pedagogy),* Saint-Petersburg, Piter, 2002, 432 p. *[in Russian].*

Дата надходження статті «18» лютого 2016 р.
Стаття прийнята до друку «03» Березня 2016 р.

Рецензенти:
Брюханова Н. – доктор педагогічних наук, професор
Лазарєв М. – доктор педагогічних наук, професор

Кочина Валентина – викладач кафедри іноземних мов Української інженерно-педагогічної академії, e-mail: depart10@ukr.net

Kochyna Valentyna – teacher of foreign languages department of Ukrainian Engineering Pedagogical Academy, e-mail: depart10@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Кочина В. Педагогічні умови формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі / Валентина Кочина // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 92–98.

Cite this article as:

Kochyna V. Pedagogical Conditions of Formation of Professional Communication Culture of the Future Transport Industry Teachers-Engineers, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 92–98.

УДК 371.134:372

НЕЛЯ КРАВЧУК,
аспірант
(Україна, Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)
NELIA KRAVCHUK,
postgraduate student
(Ukraine, Uman, Uman State Pedagogical University Named after Pavlo Tychyna)

Формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ у процесі професійної підготовки (констатувальний етап експерименту)

Formation of Health Preserving Competence of the Future Pre-School Teachers in the Process of Professional Training (Ascertaining Stage of the Experiment)

У статті детально охарактеризовані результати констатувального етапу експериментального дослідження стану сформованості здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки. Констатувальний етап експериментального дослідження проводився впродовж 2014–2015 років на базі вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації. У дослідженні брало участь 309 студентів педагогічних навчальних закладів та 50 вихователів ДНЗ, виконано порівняльний аналіз результатів відповідей респондентів обох груп, які представлені у статті. У ході експерименту обґрунтовано рівень поінформованості респондентів у галузі здоров'язбереження, розуміння ними головних понять, чинників, засобів збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, значення використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі, а, отже, і ступінь сформованості здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: *експериментальне дослідження, констатувальний етап дослідження, анкетування.*

The problem of health-preserving competence of student's youth was, is and always will be relevant, because a healthy young generation is the highest value and the property of the state. The above displays one of the first places education as one of directions of solving the problem of formation of health protection competence in the future teachers of preschool educational institutions in the process of professional training and organization of quality education implies coherence between all participants of the educational process. The education system needs to take care of the youth as the future of the nation: to teach the culture of health, to form health-preserving competence, to teach the youth to conserve, restore and improve health throughout life.

The purpose of this article is to highlight the results of stating stage of experimental research.

Regularities of the process of formation of health-preserving competence from the students of higher educational institutions have become the subject of study of many scientists (Bobrytska V., Voronin D., Savidis N., Zdanuk). in their efforts, and developing innovative approaches to the training of a healthy lifestyle students and scientific approaches to the use of health saving technologies in the context of the higher educational institutions.

The article described in detail the results of stating stage of experimental research of the state of development of health competence in future teachers of preschool educational institutions in the process of professional training. Ascertaining the stage of experimental research was conducted over 2014-2015 on the basis of higher educational institutions of I – II levels of accreditation. The study involved 309 students of pedagogical educational institutions, and 50 educators' preschool educational, a comparative analysis of results of answers of respondents in both groups, which are presented in the article. In the course of the experiment substantiated the level of awareness of the respondents in the field of health care, understanding the major concepts, factors, means of conservation, enhancement and restoration of health, the value of using health-saving technologies in the educational process, and, consequently, the degree of formation of health-preserving competence.

Key words: *health-preserving competence, educators' of preschool educational establishment, healthy lifestyle, experimental research.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема здоров'язбереження студентської молоді була, є і завжди буде актуальною, адже здорове молоде покоління є найвищою цінністю і надбанням держави. Тому, ми вважаємо освіту найважливішим напрямом розв'язання проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності (далі ЗЗК) у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (далі ДНЗ) у процесі професійної підготовки, а система освіти

повинна дбати про майбутнє молоді: навчати культурі здоров'я, формувати ЗЗК, щоб навчати молодь зберігати, відновлювати та покращувати здоров'я упродовж всього життя, що «синтезується в культурі головних форм: практичній (культура діяльності і поведінки), теоретичній (культура мислення), духовно-практичній (культура почуттів і спілкування)» [5, с. 8].

Науковець В. Грибан описує три базові мети життя людини: 1) виживання, тобто формування й зберігання своєї індивідуальної структури, збереження популяції; 2) реалізація себе як особистості, тобто потреба прожити повноцінне життя в суспільстві; 3) розвиток альтруїзму, прагнення зрозуміти себе і Світ, себе у Світі, прожити життя у згоді зі своїми індивідуальними прагненнями, здібностями, проявити себе творцем. Перевага може віддаватися різним намірам (цілям залежно від інтелекту людини, умов її життя)» [1, с. 31–32]. Саме тому основним завданням системи освіти є озброїти студентів такими знаннями, уміннями і навичками, які були б корисними як для суспільства, так і для самої людини.

Аналіз досліджень і публікацій… Закономірності процесу формування ЗЗК у студентів ВНЗ стали предметом вивчення багатьох учених (Бобрицька В., Воронін Д., Завидівська Н., Зданюк В. та ін.), у працях яких розгляються інноваційні підходи до прищеплення навичок ЗСЖ студентській молоді, наукові підходи до використання здоров'язбережувальних технологій в умовах ВНЗ.

Формулювання цілей статті… Метою статті є висвітлення результатів констатувального етапу дослідно-експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу… Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи проводився впродовж 2014–2015 рр. на базі Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу, Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Г. Шевченка, Київського університетського коледжу ім. Бориса Грінченка, Одеського комунального училища. В анкетуванні взяло участь 309 студентів І–ІІ курсів денної форми навчання. Всього у дослідженні на констатувальному етапі брало участь 309 студентів педагогічних навчальних закладів та 50 вихователів ДНЗ, № 15, № 25, №30 м. Умань. Метою констатувального етапу експерименту було виявити рівнь сформованості здоров'язбережувальної компетентності (далі ЗЗК), зібрати досліджуваний матеріал та його обробити. З метою виявлення рівнів сформованості когнітивно-інтелектуального компонента ЗЗК, на констатувальному етапі експерименту нами проведені серед студентів і вихователів ДНЗ анкетування, бесіди.

З метою виявлення ставлення студентів та вихователів ДНЗ до власного здоров'я як найвищої цінності, адже, на думку А. Ленгле, «цінності – це динамічні величини, які схожі на лінзи, які фокусують життєву силу. …їх головне значення для людини – стимулювати зміни в людині: частина світу входить в її життя, стає реальністю її світу» [3, с. 81–82], тобто, цінності є частиною особистості і рушійною силою життя людини, було запропоновано анкету «Мої життєві цінності», розроблену В. Бобрицькою, яка включала розміщення переліку цінностей у порядку особистої значущості: матеріальні, культурні, інтелектуальні, моральні, соціальні й громадські, фізичні, здоров'язбережувальні.

Респондентам пропонувався перелік цінностей розмістити у порядку особистої значущості тієї чи іншої групи цінностей (від 1 до 7). На 1-шу позицію поставили фізичні цінності 29,1% студентів і 10% вихователів, 21,3% студентів і 6% вихователів – матеріальні, 20,7% студентів і 12% вихователів – моральні, 10,7% студентів і 58% вихователів – здоров'язбережувальні, 5,8% студентів і 2% вихователів – інтелектуальні, 3,5% студентів і 4% вихователів – культурні, 2,3% студентів і 6% вихователів – соціальні й громадські.

На 2-й позиції цінностей респонденти надали перевагу таким групам цінностей, як: 32,1% студентів і 18% вихователів – фізичні цінності, 15,9% студентів і 4% вихователів – здоров'язбережувальні, 15,2% студентів і 8% вихователів – матеріальні, 14,9% студентів і 36% вихователів – моральні, 12% студентів і 8% вихователів – культурні, 9,1% студентів і 4% вихователів – інтелектуальні, 7,8% студентів і 10% вихователів – соціальні й громадські цінності.

На 3-й позиції значущості цінностей респонденти визначили такі групи цінностей: 19,1% студентів і 28% вихователів – інтелектуальні, 18,8% студентів і 12% вихователів – моральні, 15,2% студентів і 18% вихователів – здоров'язбережувальні, 14,6 студентів і 18% вихователів – фізичні цінності, 14,2% студентів і 6% вихователів – матеріальні, 9,7% студентів і 16% вихователів – соціальні й громадські, 6,8% студентів і 10% вихователів – культурні.

На четвертій позиції респонденти надали перевагу таким групам цінностей: 22% студентів і 18% вихователів – моральні, 20,7% студентів і 20% вихователів – інтелектуальні цінності, 14,9% студентів і 6% вихователів – здоров'язбережувальні, 12,6% студентів і 26% вихователів – соціальні й громадські, 12% студентів і 6% вихователів – культурні, 10,4% студентів і 30% вихователів – фізичні, 8,4% студентів і 8% вихователів – матеріальні.

До 5-ї позиції значущості цінностей респонденти віднесли такі групи: 22% студентів і 22% вихователів – інтелектуальні, 19,4% студентів і 12% вихователів - соціальні й громадські цінності, 18,1% студентів і 22% вихователів – культурні, 16,2% студентів і 8% вихователів – здоров'язбережувальні, 11,7% студентів і 8% вихователів – моральні, 8,1% студентів і 24% вихователів – фізичні, 7,8% студентів і 12% вихователів – матеріальні.

На шостій позиції респонденти, відповідно до визначення їх важливості для них, розподілили групи цінностей таким чином: 23% студентів і 24% вихователів – культурні, 18,1% студентів і 18% вихователів – інтелектуальні, 12,6% студентів і 2% вихователів – здоров'язбережувальні, 12,2% студентів і 10% вихователів – соціальні й громадські цінності, 11% студентів і 28% вихователів – матеріальні, 10,7% студентів і 10% вихователів – фізичні, 6,5 % студентів і 8% вихователів – моральні.

На 7-й позиції респонденти у порядку значущості виділили такі групи цінностей, як: 32% студентів і 20% вихователів – соціальні й громадські цінності, 24% студентів і 26% вихователів – культурні, 15,5% студентів і 32% вихователів – матеріальні, 14,6% студентів і 4% вихователів – здоров'язбережувальні, 8,1% студентів і 8% вихователів – інтелектуальні, 4,2% студентів і 6% вихователів – моральні, 3,9% студентів і 4% вихователів – фізичні.

Виходячи з цього зазначимо, що проведене нами анкетування засвідчило, що лідерські позиції життєвих цінностей посідають такі групи, як: фізичні, моральні, матеріальні та здоров'язбережувальні. Так вважають 81,8% студентів, 18,2% опитаних студентів вважають менш значимими такі цінності: культурні, інтелектуальні, соціальні й громадські цінності. Результати анкетування вихователів засвідчили, що лідерські позиції у них займають здоров'язбережувальні цінності. Так вважають 58% вихователів. Найнижчими цінностями в рейтингу є матеріальні цінності.

Наступним етапом нашого дослідження стало те, що респондентам було запропоновано здійснити самооцінку стану здоров'я (за Д. Вороніним), відповівши на запитання анкети. Як з'ясувалося у процесі анкетування, студенти і вихователі мають чимало проблем зі здоров'ям, але свідомо нехтують елементарними правилами збереження та зміцнення його. Так, часто непокоїть головний біль – 58,6% студентів та 64% вихователів; болі в серці – 41,7% студентів та 38% вихователів; в суглобах – 27,8% студентів та 44% вихователів; у правому підребер'ї – 16,2% студентів та 20% вихователів; у попереку – 22% студентів та 50% вихователів. Погіршився зір – 41,1% студентів та 6,8% вихователів. Стало складніше зосереджуватися, ніж у минулі роки – 29,2% студентів та 52% вихователів. Непокоїть ослаблення пам'яті – 30,1% студентів та 50% вихователів. Тримають при собі валідол, нітрогліцерин, серцеві краплі – 17,2% студентів та 34% вихователів. Буває задуха при швидкій ходьбі – 41,7% студентів та 34% вихователів. Стали легко плакати – 37,9% студентів та 34% вихователів. Знизилася працездатність – 21,7% студентів та 20% вихователів. Багато палить – 3,6% студетів, 1% вихователів.

Бувають періоди, коли почувають себе радісно-збудженим, щасливим – 93,5% студентів та 86% вихователів. Це позитивний результат, адже «щастя – це інтенсивне відчуття внутрішнього блаженства, яке ми відчуваємо при переході від менш досконалого стану до більш досконалого, воно не існує незалежно від нас [2, с. 303], а передумови задоволення та щастя лежать у нас самих, у наших зусиллях розвинути свою особистість» [2, с. 307]. Почуваючись радісно-збудженим, щасливим, ми врівноважуємо свій внутрішній психоемоційний стан і, таким чином, примножуємо своє здоров'я. Недаремно народна мудрість твердить, що «усміхнена людина – це здоров'я половина».

Аналіз відповідей студентів показав, що самооцінка здоров'я студентів представлена так: 27,5% студентів і 16% вихователів оцінюють свій стан здоров'я гарним; 65,7% студентів і 80% вихователів - задовільним; 6,8% студентів і 4% вихователів - поганим. Ніхто не відзначив свій стан здоров'я як дуже поганий. Отже, у процесі анкетування з'ясувалося, що студенти і вихователі, мають чимало проблем зі здоров'ям, що свідчить про низький рівень сформованості ЗЗК.

В анкеті «Мій спосіб життя» (за В. Бобрицькою) студентам та вихователям ДНЗ було запропоновано визначити власний спосіб життя. Статистична обробка анкети «Мій спосіб життя» засвідчила наступне: на перше запитання 66,0 % студентів та 72% вихователів зазначили, що задоволені своїм способом життя, проте 34 % студентів та 16% вихователів відповіли, що не задоволені.

Аналіз відповідей на друге запитання показав, що 77,0 % студентів та 60% вихователів хотіли б нормалізувати режим дня: більше відпочивати, покращити умови, зробити свій день більш організованим; 26,2 % студентів і 26% вихователів - навчитися готуватися до навчальних занять (роботи) більш ефективно й продуктивно; 37,5% студентів та 18% вихователів - краще харчуватися; 59,4% студентів та 16% вихователів – дотримуватися режиму харчування; 72,2% студентів та 70% вихователів - покращити якість харчування.

Опрацювання відповідей на третє запитання засвідчило, що респонденти досить поверхнево уявляють собі складові ЗСЖ, необхідні для формування ЗЗК, оскільки на запитання «Чи вживаєте Ви алкоголь?», дали позитивну відповідь 44,0 % студентів і 54% вихователів: 24,9% студентів та 40% вихователів – рідше ніж 1 раз на місяць;. 9,3 % студентів та 10% вихователів – приблизно 1 раз на місяць; 9,7 % студентів – 2 – 3 рази на місяць; 1,3% – щотижня, декілька разів на тиждень; 4,2% студентів та 2% вихователів – віддають перевагу міцним (горілка, коньяк) напоям; 39,1% студентів та 20% вихователів – не міцним (вино, пиво) напоям. Палять – 13,5% студентів та 2% вихователів. Отже, відповіді на це питання ще раз підтвердили низьку вмотивованість щодо збереження здоров'я.

Аналіз відповідей на четверте запитання засвідчує, що 19,0% студентів та 10% вихователів вважають, що вживання алкоголю є національною традицією; 46,3% студентів та 62% вихователів - побутовою традицією (шкідливою, необхідною); 34,3% та 14% вихователів - традицією, яку в цивілізованих країнах не сприймають як ознаку культурної нації.

Відповідаючи на п'яте запитання анкети, 2,6 % респондентів відповіли, що вперше спробували алкоголь у 5 років; 2,6% респондентів – у 9 років; 3,5 % респондентів – у 10 років; 1,6% респондентів – в 11 років; 5,8% респондентів – у 12 років; 8,0% респондентів – у 13 років; 21,7% респондентів – у 14 років; 18,1% респондентів – у 15 років; 12% респондентів – у 16 років; 1,9% респондентів – у 17 років; 0,3 % респондентів – у 18 років. З них 38,5% респондентів спробували в сім'ї; 36,5% – з друзями; 0,3% – з випадковими знайомими. Отже, нами встановлено, що пік цікавості до алкогольних напоїв припадає на період 14-15 років.

Аналіз відповідей на шосте запитання показав, що респонденти недостатньо володіють засобами зняття емоційного перенапруження, а намагаються подолати його: 25,5% студентів та 16% вихователів - вживанням заспокійливих фармацевтичних засобів (екстракт кореня валеріани, відвар м'яти, седативні пігулки тощо); 15,8% студентів та 8% вихователів – слуханням музики; 7,4 % студентів та 4% вихователів – прогулянкою на свіжому повітрі; 6,8 % студентів та 2% вихователів – допомагають заняття йогою; 6,1% студентів заняття спортом; 5,1% студентів – сном; 4,5% студентів та 4% вихователів – солодощами та їжею; 4,5% студентів відволіканням та розмірковуванням; 3,8% студентів та 4% вихователів – спілкуванням з рідними, друзями; 3,8% студентів та 2% вихователів – читанням книги; 3,5% студентів та 4% вихователів – дихальною гімнастикою та зміною думок на кращі; 2,9% студентів та 7% вихователів – хобі. Серед відповідей респондентів були й такі: 2,5% студентів – дивляться кінокомедії, фільми; 2,5% студентів – малюють; 2% вихователів – роблять точковий масаж; 2% вихователів – купують нові речі; 1,9% студентів та 2% вихователів – вживають каву або чай; 1,6% студентів та 4% вихователів – займаюсь домашніми улюбленцями; 1,3% – плачуть; 1,3% студентів – сидять в Контакті; 0,9 % студентів – співають; 0,6% студентів – моляться Богу; 0,6 % студентів – пишуть вірші; 0,6 % студентів – прибирають в квартирі; 0,6 % студентів – танцюють; 0,3% студентів – релаксують; 0,3 % студентів – приймають гарячу ванну.

Відповідаючи на сьоме запитання респонденти мали проаналізувати попередні відповіді і оцінити за п'ятибальною шкалою оцінювання рівень володіння елементами ЗСЖ, але тут виявилося багато розбіжностей в тому, що, наприклад, 38,8% респондентів вказали, що задоволені способом життя, а за дані питання виставили собі низькі бали і, навпаки, – вказували, що незадоволені 23,8%, а потім виставили собі високі бали. 19,4% студентів та 20% вихователів зазначили, що засобами зняття нервового напруження не володіють, але хотіли би їх засвоїти.

Згідно з отриманими даними 23% студентів 1 курсу, 18,4% студентів 2 курсу та 20% вихователів – взагалі не займаються спортом, хоча, як стверджував Арістотель, «ніщо так не руйнує людину, як тривала фізична бездіяльність» [4, с. 288].

Таким чином, у процесі анкетування виявилося кілька суперечностей: перша, що хоча 66,0% студентів та 72% вихователів зазначили, що задоволені своїм способом життя, проте у наступному запитанні вони (77,0% студентів та 60% вихователів) вказували, що хотіли б нормалізувати режим дня: більше відпочивати; покращити умови й збільшити тривалість сну; зробити свій день більш організованим, що вказує на недостатнє усвідомлення власного способу життя; друга – 44,0% студентів і 54% вихователів – вживають алкоголь і вважають (46,3%студентів та 62% вихователів) це побутовою традицією; третя – намагаються подолати емоційне перенапруження (25,5% студентів та 16% вихователів) – вживанням заспокійливих фармацевтичних засобів, не усвідомлюючи, що антиоздоровче подолання проблеми в майбутньому може викликати зворотну реакцію.

З метою перевірки сформованості навичок ЗСЖ студентам та вихователям було запропоновано оцінити спосіб життя за анкетою, розробленою Д. Вороніним, відповівши на запитання анкети. Аналіз відповідей студентів на перше запитання («Прокинувшись уранці, Ви..»), показав, що 27% студентів і 30% вихователів відразу підхоплюються з постелі й беруться за справу; близько 24%

студентів і 16% вихователів встають не поспішаючи, роблять легку гімнастику; 47,5% студентів і 40% вихователів, побачивши, що у запасі ще кілька хвилин, продовжують ніжиться під ковдрою, що свідчить про не усвідомлення проблеми дотримання ЗСЖ.

На друге запитання («Із чого повинен складатися Ваш звичайний сніданок?») – 39,8% студентів і 30% вихователів відповіли: кава або чай із бутербродом; 33% студентів і 46% вихователів – друга страва й кава або чай; 26,5% студентів і 10% вихователів – взагалі не снідають й віддають перевагу більш щільному сніданку о десятій годині.

На третє запитання («Коли Ви лягаєте спати…») 53,4% студентів і 32% вихователів – завжди приблизно в той самий час; 42% студентів і 28% вихователів – по закінченні всіх справ; 24,3% студентів і 26% вихователів – за настроєм.

Відповідаючи на четверте запитання («У вільний час Ви…») 53,4% студентів і 4 % вихователів – пасивно відпочивають; 26,5% студентів і 62% вихователів – чергують відпочинок з роботою; 19,7% студентів і 20% вихователів – активно працюють.

Аналіз відповідей на п'яте запитання («Яке місце займає спорт у Вашому житті?») 41,4% студентів і 20% вихователів – регулярно виконують фізичні вправи; 30,4 % студентів і 62% вихователів вважають повсякденне фізичне навантаження цілком достатнім і без спорту; 28,5% студентів і 4% вихователів – обмежуються роллю вболівальника, очевидно, не цілком усвідомлюють як особистісну так і професійну значущість систематичних занять спортом.

Порівняльний аналіз даних анкетування вихователів–практиків та студентів показав, що обидві групи опитаних не володіють знаннями про сутність ЗЗК. Як вихователі, так і студенти мають знання, щодо ведення ЗСЖ, тобто розуміють його чинники, засоби, форми та методи, але рідко застосовують їх щодо організації власного життя. Тоді повстає запитання: чи зможуть вони організовувати здоров'язбережувальну діяльність дітей та інших людей, якщо ігнорують власне здоров'язбереження?

Щодо визначення стану сформованості ЗЗК респондентам було запропоновано відповісти на питання анкети «Оцінка стану сформованості ЗЗК». Відповідаючи на перше питання «Що Ви розумієте під поняттям «формування здоров'язбережувальної компетентності»?, респонденти обирали по декілька правильних відповідей, які найбільш точно характеризували поняття «формування ЗЗК». 68,6% студентів і 54% вихователів на перше місце поставили: збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я і здоров'я власного оточення; 26,8% студентів та 42% вихователів – спрямованість мислення на збереження й зміцнення здоров'я; 25,5% – студентів та 28% вихователів – сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини, необхідних для ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій; 24,9% студентів та 20% вихователів – створення кращих умов для себе, свого здоров'я у взаємодії з іншими; 22,3% студентів та 26% вихователів – володіння методиками зміцнення здоров'я; 18,1% студентів та 38% вихователів – застосування здобутих знань на практиці; 14,5% студентів та 34% вихователів – запобігання захворюванням; 6,7% студентів та 8% вихователів – медично-валеологічну інформативність.

Аналіз відповідей на друге питання показав, що головним чинником формування ЗЗК 65,0% студентів та 72% вихователів є формування в особистості ціннісного ставлення до здоров'я; 43% студентів та 36% вихователів – вважають прищеплення ЗСЖ (психолого-педагогічні та медико-гігієнічні аспекти); 20,4% студентів і 48% вихователів – використання знань про збереження і зміцнення здоров'я, про саморегуляцію і самокорекцію; менш важливими вважають 26,5% студентів та 68% вихователів концептуальні основи знань про здоров'я сучасної людини, розвиток культури духовного і фізичного здоров'я; 25,5% студентів та 46% вихователів – володіння методами комплексної оцінки стану здоров'я і системою практичних умінь та навичок, які забезпечують збереження та зміцнення здоров'я; 23,3% студентів і 38% вихователів – культивування здоров'ятворчої, здоров'язбережувальної, життєактивної поведінки; 19,4% студентів і 28% вихователів – володіння методами і засобами надання першої допомоги; 14,5% студентів та 36% вихователів – оперування знаннями про здоров'я і його складові; 13,5% студентів та 34% вихователів – навички безпечної поведінки; 28,7% студентів та 34% вихователів – здатність проводити профілактику травматизму; 1,2% студентів та 2% вихователів – зазначили всі пункти.

Загалом, за отриманими даними анкетування, студентами було виділено значно менше чинників, ніж вихователями, але увагу студентів привертали найбільш суттєві чинники, пов'язані з формуванням ЗЗК. Водночас лише 14,5% студентів назвали такий важливий чинник, як оперування знаннями про здоров'я і його складовими. Ми вважаємо це тривожним сигналом, адже без знань неможлива будь-яка діяльність, тим більше під цим чинником ми розуміємо прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самовиховання.

Аналіз відповідей на третє запитання показав, що респонденти серед засобів формування ЗЗК найголовнішими відзначили наступні: 46,6% студентів та 56% вихователів – дотримання

гігієнічних факторів; 41,4% студентів та 62% вихователів – забезпечення рухової активності; 40,1% студентів та 42% вихователів – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту; 37,5% студентів та 34% вихователів – виховання культури здоров'я; менш важливими засобами вважають: 30,7% студентів та 36% вихователів – організація збалансованого харчування; 28,4% студентів та 60% вихователів – навчання збереження здоров'я; 27,1% студентів та 24% вихователів – підвищення фізичної підготовленості; 21% студентів та 60% вихователів – використання оздоровчих сил природи (загартовування); на останнє місце 17,4% студентів та 22% вихователів помістили застосування здоров'язбережувальних технологій у навчально–виховному процесі; і лише 1,6% студентів та 10% вихователів відзначили всі пункти, що правильно усвідомлюють важливість комплексного використання всіх засобів формування ЗЗК.

Відповідаючи на четверте питання 55,3% студентів та 78% вихователів відзначили, що під поняттями «технології здоров'язбережувальні» розуміють поліпшення якості життя особистості; 27,8% студентів та 64% вихователів – підвищення функціональних можливостей організму; 26,9% студентів та 38% вихователів – проведення коригуючих, психолого–педагогічних заходів; 24% студентів та 56% вихователів – підвищення рівня працездатності і соціальної активності; 22,6% студентів та 70% вихователів – адекватне тренувальне навантаження; 21,3% студентів та 2% вихователів – збереження і зміцнення творчого потенціалу; 16,1% студентів та 0% вихователів – оцінка параметрів здоров'я. А під поняттям «технології здоров'яформувальні» – 43,3% студентів та 70% вихователів розуміють формування особистісних якостей, що сприяють збереженню й зміцненню здоров'я; 40,1% студентів та 28% вихователів – психолого-педагогічні технології; 34,3% студентів та 48% вихователів – мотивація на ведення ЗСЖ; 34% студентів та 34% вихователів – формування уявлення про здоров'я як цінність. Відзначили всі пункти – 10% вихователів.

Отже, у процесі анкетування з'ясувалося, що у респондентів недостатня поінформованість в галузі здоров'язбереження, вони поверхнево розуміють головні поняття, чинники, засоби збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, значення використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі, а отже і мають низький рівень ЗЗК. Аналіз відповідей вихователів засвідчив, що вони також досить поверхнево уявляють собі головні поняття, чинники, засоби збереження, зміцнення та відновлення здоров'я. На відміну від студентів, значно більша частина вихователів розуміють значення використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі, але методичний арсенал здоров'язбереження вихователів виявився досить обмеженим.

Для визначення стану здоров'я та розуміння чинників ЗСЖ респондентам запропоновано дати відповіді на запитання адаптованої анкети «Здоров'я і здоровий спосіб життя» (за В. Бобрицькою). Відповідаючи на перше запитання «Як Ви розумієте поняття «здоровий спосіб життя»?» респонденти дали такі відповіді: ЗСЖ – це щоденний організований здоровий режим, який зміцнює і загартовує організм; правильне і здорове харчування; відмова від шкідливих звичок, вміння радіти життю, мріяти, кохати, мати впевненість у завтрашньому дні; дотримання всіх життєвонеобхідних норм; спосіб, який регулює вашу поведінку, дотримання правил гігієни, фізичного навантаження, способи покращення і зміцнення здоров'я і подолання хвороб; активність у житті, рухова активність; це комплекс заходів, спрямованих на підтримку гарного здоров'я; здорове налаштування свого внутрішнього світу; жити в гармонії з природою та своїм тілом; збереження організму здоровим; правильно і розумно організоване життя; це спосіб, який обирає людина тощо.

Аналіз відповідей на друге запитання «Чи приділяєте Ви необхідну увагу своєму здоров'ю…?» показав, що більшість респондентів переймаються збереженням власного здоров'я - 35% студентів та 32% вихователів; намагаються, але не завжди виходить - 63,4% студентів та 56% вихователів, на жаль, не приділяють 2,2% студентів та 12% вихователів.

Опрацювання відповідей на третє запитання («Чи мають місце у повсякденній життєдіяльності перераховані чинники ЗСЖ?» засвідчило, що вони досить поверхнево уявляють собі найважливіші чинники ЗСЖ: особиста гігієна – 27,1% студентів та 72% вихователів; заняття спортом – 23,6% студентів та 8% вихователів; дотримання моральних норм у стосунках із людьми, доброзичливість і порядність у спілкуванні – 17,5% студентів та 78% вихователів; рухова активність (ранкова гімнастика, ходьба пішки, прогулянки тощо) – 17,8% студентів та 78% вихователів; загартовування – 15,5% студентів та 4% вихователів; раціональне харчування 8,0% студентів та 18% вихователів; саморегуляція психічного стану, прийоми подолання психічного напруження – 5,5% студентів та 10% вихователів; шкідливі звички – 3,5% студентів та 1% вихователів.

Аналіз відповідей на четверте запитання анкети («Що Вам заважає дотримуватися ЗСЖ?») показав, що респонденти вважають, що їм заважають: 43,6% студентів та 30% вихователів – зайнятість, великі навантаження у навчанні (на роботі); нестача матеріальних коштів – 39,4% студентів та 62% вихователів; власна неорганізованість – 32,6% студентів та 30% вихователів;

завантаженість побутовими і господарськими справами – 18,1% студентів та 30% вихователів; надія на те, що якось «обійдеться», хвороба мине –12,6% студентів та 10% вихователів; відчувають брак знань про методи і технології збереження і зміцнення здоров'я, формування ЗСЖ – 7,4% студентів; вважаю, що турбота про здоров'я нічого не гарантує, все залежить від генетики – 5,1% студентів та 3 % вихователів.

Відповідаючи на п'яте запитання анкети («Оберіть чинники, які стали або могли б стати для Вас вирішальними у зміні свого ставлення до організації способу життя»), зазначили, що вирішальними у зміні свого ставлення до організації способу життя могли б стати: 67,9% студентів та 78% вихователів – бажання якомога довше зберегти гарну фізичну форму; 47,5% студентів та 42% – бажання відчувати радість життя; 26,2% студентів та 26% вихователів – дотримуватися ЗСЖ стало престижним – це показник культури людини; 25,2% студентів та 36% вихователів – самореалізація у професії; 19,0% студентів та 16% вихователів – досягти матеріального благополуччя; 47,8% студентів та 67% вихователів – турбота про здоров'я майбутніх дітей; 7,1% студентів та 2% вихователів – погіршення стану здоров'я, поради лікарів, близьких та рідних; 25,2% студентів та 72% – від стану мого здоров'я залежить благополуччя і спокій моїх рідних і близьких; 17,4% студентів та 10% – набуття знань, умінь і навичок щодо збереження і зміцнення власного здоров'я та інших, застосування здоров'язбережувальних технологій; 23,6% студентів та 72% вихователів – дешевше запобігти хворобі, ніж потім лікуватися; 25,2% студентів та 24% вихователів – сімейні традиції, виховання.

Для вивчення рівня ЗЗК вихователів запропоновано дати відповіді на запитання анкети «Оцінка рівня ЗЗК вихователів». Відповідаючи на перше запитання («Чи вважаєте Ви необхідним прищеплення навичок ЗСЖ дитині, починаючи з дошкільного віку?»), 94% вихователів зазначили необхідність прищеплення навичок ЗСЖ дитині, починаючи з дошкільного віку, тим самим показавши усвідомлення вибору ЗСЖ з дитинства.

Аналіз відповідей на друге запитання («Які звички відповідають ЗСЖ дитини?») показав, що найважливішими звичками, які відповідають ЗСЖ дитини вихователів зазначили такі: 44% – збалансоване харчування, 42% – рухова активність та 32% – заняття фізичними вправами; по 26% – припадає на прогулянки на свіжому повітрі та режим дня; 16% – зазначили загартовування; 14% – активний відпочинок; 4% – гігієну. Така нерівномірність відповідей вказує на те, що вихователі не усвідомлюють, що формування ЗСЖ передбачає дотримання усіх його структурних компонентів в комплексі.

Опрацювання відповідей на третє запитання («Чи готові Ви здійснювати формування ЗЗК у дітей дошкільного віку?») засвідчило, що 46% вихователів вказали, що не зовсім готові здійснювати формування ЗЗК у дітей дошкільного віку; 30% – готові; 14% – будуть готові, якщо…, але, на жаль, не зазначили за яких саме причин вони все-таки будуть готові; 8% – не готові. Аналіз відповідей показав, що фактично 70% вихователів не готові здійснювати формування ЗЗК у дітей дошкільного віку.

Відповідаючи на четверте запитання анкети («Як слід формувати ЗЗК у дошкільників?»), вихователі зазначили: 36% – підвищення рухової активності; 32% – дотримання режиму дня; 30% – формування навичок самообслуговування; 24% – заняття фізичними вправами; 22% – під час проведення роботи на заняттях та в повсякденному житті; 20% – проведення днів здоров'я; 14% – загартовування; 6% – формування культурно-гігієнічних навичок. Не відповіли на запитання – 36% вихователів.

Аналіз відповідей на п'яте запитання («Чи відчуваєте Ви брак інформації щодо власного здоров'язбереження та здоров'язбереження інших людей?») показав, що 38% вихователів відчувають брак інформації (30% техніка зняття емоційного перенапруження та 8% – загартовування.), а 62% – ні.

Відповідаючи на шосте запитання анкети («Чи впроваджували Ви у практику роботи оздоровчі та здоров'язбережувальні технології навчання…») вихователі зазначили: 78% – стосовно навчально–виховного процесу; 36% – стосовно відносин з дітьми; 28% – стосовно себе; 78% вихователів вважають себе здатними використовувати досвід інших педагогів щодо здоров'язбереження; 38% вихователів вказали, що треба експериментувати, обирати адекватні запозичені методи, прийоми, способи роботи.

Аналіз відповідей на сьоме запитання («Для Вашого бажання працювати з оздоровчими та здоров'язбережувальними технологіями необхідно…») показав, що 66% пропонують збільшити кількість інформації про здоров'я, хоча в п'ятому запитанні 60% вихователів зазначали, що не відчувають браку інформації. Ця розбіжність у відповідях вказує на недостатню ЗЗК. 32% вихователів стверджують, що потрібно створити здоров'язбережувальне середовище співробітників закладу; 18% – є все необхідне; по 6% – розробити систему матеріального і морального

стимулювання та упорядкувати графіки роботи вихователів; 2% – внести зміни у навчальну та виховну діяльність.

Відповідаючи на восьме запитання анкети («Для створення здоров'язбережувального середовища в ДНЗ необхідно…»), вихователі зазначили: 60% – обґрунтована система заходів, що спрямована на поліпшення медичного, психологічного і педагогічного супроводу дітей та педагогів в ДНЗ; 50% – створення кімнати психологічного розвантаження; 48% – створення оздоровчої секції «Здоровий вихователь – здорові малюки»; 16% – раціональний режим і реґламентацію різних видів діяльності.

Аналіз відповідей на дев'яте запитання («Чи вважаєте Ви себе здатними до… «) показав, що 54% вихователів вважають себе здатними до розвитку (досягнення бажаного рівня професійної та ЗЗК); 48% – до рефлексії; 40% – до професійного самовдосконалення; 24% – до саморозвитку (активний вплив на зовнішній і внутрішній світ особистості з метою її перетворення); 18% – до самоактуалізації (виявлення та розвитку особистісних можливостей).

На одинадцяте запитання анкети («Якої допомоги Ви потребуєте в оволодінні оздоровчими та здоров'язбережувальними технологіями?») 56% – дидактичної, методичної підтримки; 36% – самодопомога, особиста психологічна мотивація та налаштування на роботу; 4% – відпрацювання актуальних питань на психологічних тренінгах; 2% – адміністративної підтримки.

Таким чином, у процесі анкетування виявилося, що хоча проблема здоров'язбереження є загальновизнаною і їй приділяється значна увага у ВНЗ, як студенти, так і вихователі мають достатню кількість знань щодо здоров'язбереження, але досить мало використовують ці знання на практиці.

Висновки… У ході дослідження стану сформованості ЗЗК у студентів ВНЗ та вихователів ДНЗ, виявлено, що як студенти так і вихователі мають низький рівень ЗЗК, який може бути підвищений у випадку проведення належної роботи, а саме: створення здоров'язбережувального середовища у ВНЗ та ДНЗ, проведення систематичних занять фізичними вправами; дотримання відповідних педагогічних умов, застосування здоров'язбережувальних технологій, підсиленні мотивації респондентів вести ЗСЖ, залучення до організації ЗЗД в ДНЗ тощо. Проведене дослідження з даної проблеми не вичерпує всіх її аспектів. Подальших наукових розвідок потребує питання, пов'язане з обґрунтуванням моделі формування ЗЗК у майбутніх вихователів ДНЗ.

Список використаних джерел і літератури / References:

1.Грибан В. Г. Валеологія: навч. посіб. / Віталій Григорович Грибан. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 256 с. / Hryban V. H. *Valeolohiia (Valeology),* Kyiv, 2005, 256 p. *[in Ukrainian].*

2.Томан І. Як удосконалювати самого себе / Іржі Томан: Пер. з чес. – К. : Політвидав України, 1988. – 319 с. / Toman I. *Yak udoskonaliuvaty samoho sebe (How to improve oneself)*, Kyiv, 1988, 319 p. *[in Ukrainian].*

3.Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / Альфрид Лэнгле. – 2-е изд., стереотипное / Пер. с нем. – Х. : Гуманитарный центр, 2011. – 332 с. / Le'ngle A. *E'mocii i e'kzistenciya (Emotions and existence),* Kharkiv, 2011, 332 p. *[in Russian].*

4.Міхеєнко О. І. Валеологія: Основи індивідуального здоров'я людини: навч. посіб. / О. І. Міхеєнко. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Суми: Університетська книга, 2010. – 448 с. / Mikheienko O. I. *Valeolohiia: Osnovy indyvidualnoho zdorovia liudyny (Bases of individual health of a person)*, Sumy, 2010, 448 p. *[in Ukrainian].*

5.Олендер І.О. Культура здоров'я особистості. Курс лекцій / І. О. Олендер, В. С. Грушко, Т. І. Бережна та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 196 с. / Olender I. O. *Kultura zdorovia osobystosti. Kurs lektsii (Culture of personality's health. Course of lectures),* Ternopil, 2010, 196 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «28» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» травня 2016 р.

Рецензенти:
Коляда Н. – доктор педагогічних наук, професор
Кочубей Т. – доктор педагогічних наук, професор

Кравчук Неля – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, e-mail: nell-kravchuk@rambler.ru

Kravchuk Nelia – postgraduate student of Uman State Pedagogical University Named after Pavlo Tychyna, e-mail: nell-kravchuk@rambler.ru

Цитуйте цю статтю як:

Кравчук Н. Формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ у процесі професійної підготовки (констатувальний етап експерименту) / Неля Кравчук // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 99–106.

Cite this article as:

Kravchuk N. Formation of Health Preserving Competence of the Future Pre-School Teachers in the Process of Professional Training (Ascertaining Stage of the Experiment), *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 99–106.

УДК 378.2(4+477)

ВЛАДИСЛАВ КРУГЛИК,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького)
VLADYSLAV KRUHLYK,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi)

ВЯЧЕСЛАВ ОСАДЧИЙ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького)
VIACHESLAV OSADCHYI,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi)

СВІТЛАНА СИМОНЕНКО,
аспірант
(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького)
SVITLANA SYMONENKO,
postgraduate student
(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi)

Аналіз змісту та організації підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах США

Analysis of Content and Organization of Software Engineer Training at the Universities of the USA

У статті висвітлюються питання підготовки фахівців з програмної інженерії у провідних університетах Сполучених Штатів Америки. Представлено статистичні дані щодо популярності та затребуваності професії інженера-програміста у світі. Проаналізовано рекомендації для розробки навчальних планів підготовки бакалаврів та асоціатів з програмної інженерії, розроблені Міжнародними організаціями Association for Computing Machinery (ACM) та IEEE Computer Society (IEEE CS) у рамках Навчального плану з комп'ютеризації, їх структуру та відмітні особливості. Порівняно навчальні плани підготовки фахівців з програмної інженерії у провідних університетах США (Рочестерському технологічному інституті та Державному університеті Сан Хосе). Висвітлено спільні аспекти у навчальних планах з програмної інженерії у вищезазначених університетах. Акцентовано увагу на необхідності вивчення, адаптації та впровадження позитивного досвіду університетів США щодо підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах України.

Ключові слова: *професійна підготовка, програмна інженерія, навчальний план, інженер-програміст, освітні знання з програмної інженерії.*

The paper deals with the problems of software engineer training at the advanced universities of the USA. Modern statistical data proving the popularity and high demand for a software engineer (a software developer) profession in the world are presented. Some ranking data related to countries of the world and numbers of best universities providing the best IT-education are demonstrated. It is focused that there are 63 universities from the USA in the Academic Ranking of World Universities in Computer Science – 2015 (Shanghai Ranking). It is noted that in the USA educational establishments offer different degrees: Associate's Degree in Software Engineering, Bachelor's Degree in Software Engineering, Master's Degree in Software Engineering and PhD in Software Engineering. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering developed by international organisations (Association for Computing Machinery (ACM) and IEEE Computer Society (IEEE CS), their content and peculiarities are analysed. It is shown that in university curricula much attention should be given not only to technical and professional knowledge, but to interpersonal relations, communication and problem-solving skills. Software engineering curricula of leading American universities (Rochester Institute of Technology and José State University) are compared. Similar aspects

in software engineering curricula of these universities are highlighted. It was shown that professional training, liberal arts and sciences, natural sciences, wellness education and language knowledge are important for software engineers. It is emphasized that it is necessary to study, adapt and implement the positive experience of software engineer training of American universities to Ukrainian higher educational establishments.

Key words: *professional training, software engineering, curriculum, software engineer, software engineering education knowledge (SEEK).*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Стрімке зростання рівня розвитку науки, техніки та технологій, соціально-економічний розвиток суспільства, виникнення нових областей знань призводять до підвищення вимог до якості професійної підготовки фахівців усіх галузей. Удосконалення професійної підготовки фахівців з програмної інженерії, критичний аналіз та модернізація освітніх програм, оновлення змісту професійної та загальної підготовки, узгодження кваліфікацій у відповідності до Європейських кваліфікацій є пріоритетними напрямками роботи вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з програмної інженерії.

Так, у Листі Міністерства освіти України «Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі» [1] зауважено необхідність перегляду змісту нормативних дисциплін, які викладаються під час підготовки фахівців у відповідності до сучасних досягнень розвитку інформаційних технологій, а також включити до навчальних планів дисципліни економічного та юридичного спрямувань, а також впровадити поглиблене вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що в Україні аспекти проблеми підготовки інженерів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та у світі досліджували вітчизняні науковці: Г. Козлакова, Т. Морозова, З. Сейдаметова, С. Семеріков, А. Стрюк, М. Стрюк та інші. Дослідженням питань професійної підготовки фахівців за кордоном займалися вітчизняні науковці Н. Бідюк, В. Коваленко, Т. Кошманова, К. Корсак, Н. Пацевко та інші. Проте науковцями не було детально вивчено досвід провідних країн світу щодо організації професійної підготовки фахівців з програмної інженерії.

Формулювання цілей статті… Відповідно, метою статті є вивчення досвіду США щодо організації професійної підготовки фахівців з програмної інженерії, дослідження структури, змісту та особливостей навчальних планів провідних американських закладів освіти з метою адаптації та використання у педагогічній практиці університетів України.

Виклад основного матеріалу… Професія інженера-програміста є однією з популярних та затребуваних у сучасному світі. Про цей факт свідчать численні рейтинги та топ-листи. У рейтингу Forbes топ-професій для претендентів зі ступенем бакалавра, складеному агенцією CareerBuilder разом з компанією Economic Modeling Specialists Intl, [3] на другому місці за затребуваністю є розробник програмного забезпечення, на п'ятому – системний адміністратор, на шостому – веб-розробник.

Автор багатьох книг щодо працевлаштування Л. Кренц та головний редактор та генеральний менеджер журналу CareerJournal.com, Т. Лі у доповіді Jobs Rated Report 2015 щодо топ-професій [6] помістили професію розробника програмного забезпечення на восьме місце, аналітика комп'ютерних систем – на десяте, адміністратора мереж та комп'ютерних систем на тринадцяте місце. Місця у рейтингу розподілялися у відповідності до наступних критеріїв: прибуток, робоче середовище, стрес, перспективи працевлаштування. Метою створення подібного документу була допомога учням старшої та середньої школи зробити розумний вибір щодо їх майбутньої професійної кар'єри.

Відображенням зростаючого попиту на фахівців з програмної інженерії є зростання чисельності закладів освіти, які здійснюють підготовку, та їх конкуренції. В Академічному рейтингу університетів світу у 2015 році (Шанхайському рейтингу) з інформатики [2] представлено 63 університети з США, 45 – з Китаю, 16 – з Великої Британії, 10 – з Австралії, 9 – з Іспанії, 7 – з Канади, 9 – з Ізраілю, 5 – з Південної Кореї, 4 – з Італії, по 3 – з Саудівської Аравії та Бельгії, по 2 з Франції, Німеччини, Швейцарії, Бразилії, Австрії, Сінгапуру, Данії та Ірану, по 1 з Японії, Швеції та Португалії. Важливо відмітити, що перші 10 місць у рейтингу посідають університети США, з них на перших трьох позиціях знаходяться: 1) Стенфордський університет; 2) Массачусетський технологічний університет; 3) Каліфорнійський університет в Берклі.

Високий рейтинг американських університетів у світових рейтингах, безумовно, призводить до інтересу науковців та педагогів-практиків щодо вивчення організації самої підготовки, а також змісту та організації навчання.

Програми підготовки розробників програмного забезпечення (фахівців з програмної інженерії) у США пропонуються на рівнях асоціату (Associate's Degree in Software Engineering), бакалаврату

(Bachelor's Degree in Software Engineering) і магістратури (Master's Degree in Software Engineering). Кількість університетів, які здійснюють підготовку фахівців в галузі інформаційних технологій, є близькою до 220.

Програмна інженерія (Software Engineering) визначається як «систематичне використання наукових та технологічних знань, методів та досвіду для проектування, впровадження, тестування та документування програмного забезпечення» [4]. Більш сучасним визначенням програмної інженерії можна вважати трактування програмної інженерії як «використання систематичного, дисциплінованого, кількісно вимірюваного підходу до розвитку, функціонування та підтримки програмного забезпечення, тобто використання інженерії до програмного забезпечення» [5].

Найбільш сучасним документом, регламентуючим створення навчальних планів з програмної інженерії, є рекомендації для розробки навчальних планів підготовки бакалаврів та асоціатів з програмної інженерії, розроблені Міжнародними організаціями Association for Computing Machinery (ACM) та IEEE Computer Society (IEEE CS) у рамках Навчального плану з комп'ютеризації (Computing Curricula 2014) [7], у яких визначено структуру та зміст обсягу знань, виділено ядро базових знань. Рекомендації є логічним продовженням та адаптацією вже існуючих рекомендацій 2004 та 2009 років та служать основою освітніх стандартів підготовки фахівців з програмної інженерії у країнах світу.

Розробники документу обґрунтовують свій вибір структури та змісту навчального плану тим фактом, що програмна інженерія зазнала певної еволюції та кардинальних змін з початку свого існування. Автори підкреслюють, що підготовка фахівців з програмної інженерії має охоплювати інформатику, інженерію, математику та статистику, психологію та соціальні науки, менеджмент, та включати професійну практику та кодекс честі.

Доцільно розглянути, як у рекомендаціях визначено результати для студентів, які вивчають програмну інженерію. Студенти мають бути спроможними продемонструвати наступні якості:

– професійні знання (володіння знаннями програмної інженерії та навичками, а також професійними стандартами, необхідними для початку діяльності в якості програмного інженера);

– технічні знання (розуміння та використання відповідних теорій, моделей та технологій для визначення проблеми та її аналізу, проектування програмного забезпечення, його розробки, впровадження, перевірки та документування);

– робота у команді (робота індивідуально та у команді для розробки та впровадження якісних програмних продуктів);

– знайомство з кінцевим користувачем (розуміння важливості переговорів, звичок ефективної роботи, лідерства та комунікації з зацікавленими особами у типовому середовищі розробки програмного забезпечення;

– вміння йти на компроміс (приведення до відповідності конфліктних цілей проекту, знаходження компромісів в обмеженнях вартості, часу, знань, існуючих систем та організацій);

– продовження професійного розвитку (вивчення нових моделей, технологій та розуміння необхідності продовження професійного розвитку).

Як можна побачити, у рекомендаціях приділяється значна увага не лише професійним і технічним знанням студентів, а й міжособистісним відносинам, комунікації, прийняттю рішень.

В основу рекомендацій було покладено загальні принципи комп'ютерної науки, а також спеціальні принципи, які відображають специфіку програмної інженерії:

1. Програмна інженерія у спектрі комп'ютерної науки. Рекомендації стосуються саме програмної інженерії, але посилаються на інші комп'ютерні дисципліни, а також пропонують шляхи впровадження в інші дисципліни.

2. Довідкові дисципліни. Студент повинен вивчати не лише комп'ютерні дисципліни, а також інші, як математику, інженерію, управління проектами, як теоретично, так і практично.

3. Еволюція навчальних планів. У зв'язку з швидким прогресом програмної інженерії компоненти навчального плану можуть оновлюватися та удосконалюватися.

4. Організація навчальних планів. Моделі навчального плану компонують елементи знань у прості навчальні блоки, що робить їх простими для впровадження для педагогів, а також для видавців підручників.

5. Ядро програмної інженерії. Рекомендації визначають загальні теми дисципліни, навички і знання, якими мають володіти всі студенти.

6. Включення знань програмної інженерії. Опис ключових знань має бути стислим та відповідним, повинен бути визначений ключовий набір тем для всіх ступенів. Вивчення має починатися з вступних курсів, продовжуватися протягом навчання та доповнюватися додатковими курсами, які можуть бути різними у залежності від закладу, програми або окремого студента.

Розглянемо структуру ядра знань, яке у рекомендаціях визначене як освітні знання з програмної інженерії (Software Engineering Education Knowledge, SEEK). Знання організовані ієрархічно у трьох рівнях:

-галузь знань (вищий рівень);

-блок/модуль (середній рівень);

-тема (найнижчий рівень).

SEEK надає базу для розробки, впровадження та надання освітніх блоків, які утворюють навчальний план. Організація та зміст галузей знань та освітніх блоків, їх порядок у навчальному плані можуть бути довільними. Навчальне навантаження, презентоване у SEEK, у США складає 25 відсотків від загального навчального плану, в інший час може вивчатися матеріал з спеціальної програми навчання студентів.

У таблиці 1 представлені галузі знань, які утворюють SEEK, та відповідні освітні блоки з рекомендованою кількістю годин.

Таблиця 1

Галузі знань з програмної інженерії та освітні блоки

Назва	Години	Назва	Години
Основи інформатики	152	Дизайн програмного забезпечення	48
Основи інформатики	120	Принципи дизайну	3
Конструкційні технології	20	Стратегії дизайну	6
Конструкційні інструменти	12	Архітектурний дизайн	12
		Дизайн взаємодії «людина- комп'ютер»	10
		Робочий проект	14
		Оцінювання дизайну	3
Основи математики та інженерії	80	Верифікація та перевірка правильності програмного забезпечення	37
Основи математики	50	Термінологія та основи верифікації та перевірки правильності програмного забезпечення	5
Основи інженерії для програмного забезпечення	22	Експертиза та статистичний аналіз	9
Інженерна економіка для програмного забезпечення	8	Тестування	18
		Аналіз проблем та повідомлення про них	5
Професійна практика	29	Процес програмного забезпечення	33
Групова динаміка та психологія	8	Принципи процесів	3
Комунікативні навички (специфічні для програмної інженерії)	15	Реалізація процесів	8
Професіоналізм	6	Планування та від слідкування проектів	8
		Управління конфігурацією програмного забезпечення	6
		Еволюційні процеси та діяльність	8
Моделювання та аналіз програмного забезпечення	28	Якість програмного забезпечення	10
Основи моделювання	8	Принципи та культура якості програмного забезпечення	2
Типи моделей	12	Гарантування процесу	4
Основи аналізу	8	Гарантування продукту	4
Аналіз та специфікація технічних вимог	30	Безпека	20
Основи технічних вимог	6	Основи безпеки	4
Виявлення технічних вимог.	10	Комп'ютерна та мережева безпека	
Специфікація та документація технічних вимог	10	Розробка безпечного програмного забезпечення	8
Перевірка правильності технічних вимог	4		8

Автори документу наголошують, що при розробці навчальних планів та індивідуальних курсі з програмної інженерії на основі SEEK необхідно враховувати як методику викладання програмної інженерії, так і змістове наповнення, та надають наступні рекомендації:

1.Розробники навчальних планів та викладачі програмної інженерії повинні мати достатні відповідні знання та досвід, а також розуміння характеру програмної інженерії.

2.Розробники та викладачі мають думати з точки зору навчальних результатів.

3.Розробники мають дотримуватися балансу щодо вивчення матеріалів та гнучкістю щодо інновацій.

4.Багато понять, принципів і проблем програмної інженерії мають викладатися в якості тем, які періодично повторюються у навчальному плані, для допомоги студентам у розвитку їх програмного інженерного образу мислення.

5.Вивчення тем програмної інженерії має відбуватися від простої до складної, тобто теми, які вимагають певної зрілості, повинні вивчатися наприкінці семестру.

6.Студенти мають розвивати розуміння області використання програмного забезпечення.

7.Програмна інженерія повинна викладатися способами, які визнають її як комп'ютерною, так і інженерною дисципліною.

8.Студентів потрібно навчати певним особистим навичкам, які знаходяться за межами предмету (критичне судження, визнання власних обмежень, ефективна комунікація тощо).

9.Студенти повинні розвивати оцінювання важливості продовження навчання та навичок для самостійного навчання.

10.Вирішення проблем програмної інженерії має викладатися як багатовимірне.

11.Треба акцентуватися на основні принципах програмної інженерії, а не на деталях останніх або специфічних інструментів.

12.Навчання повинно відбуватися таким чином, щоб студенти набували досвіду, використовуючи відповідні і сучасні інструменти, навіть коли подробиці інструментів н є фокусом навчання.

13.Матеріал, який викладається у курсі програмної інженерії, має ґрунтуватися на емпіричних дослідженнях і математичній або науковій теорії або широко прийнятій практиці.

14.Навчальний план повинен мати значну реальну основу (вивчення кейсів, проектна діяльність, практичний досвід, робочий досвід студентів).

15.Часто повинні розглядатися етичні, правові та економічні concerns, а також питання важливості бути професіоналом.

16.Процес розробки програмного забезпечення повинен бути центром організації навчального плану та центральним у розумінні студентами практики програмної інженерії.

17.Необхідно мотивувати студентів, використовуючи цікаві, конкретні та переконливі приклади.

18.Викладання програмної інженерії має рухатися за межі формату лекцій та використовувати численні підходи навчання та викладання.

19.Важливу ефективність та синергію можна досягнути, розробляючи навчальні плани з вивченням кількох типів знань одночасно.

20.Курси і навчальні плани мають регулярно переглядатися та оновлюватися.

Як вже було вказано, рекомендації можуть бути адаптовані для складання навчальних планів з дисципліни та окремих курсів у залежності від навчального закладу, навчальної програми або студентів.

Зміст освітніх програм підготовки асоціатів, бакалаврів та магістрів з програмної інженерії було досліджено на прикладі американських університетів: Рочестерського технологічного інституту (Rochester Institute of Technology) та Державного університету Сан Хосе (José State University), які входять до 50 найкращих університетів США за національним рейтингом (таблиця 2).

Таблиця 2

Порівняння навчальних планів з програмної інженерії у Рочестерському технологічному інституті та Державному університеті Сан Хосе (США)

Університет					
Rochester Institute of Technology		Rochester Institute of Technology		San José State University	
Ступінь					
Бакалавр наук (BS in SE)		Бакалавр наук / Магістр наук (BS/MS) (прискорена подвійна програма)		Бакалавр наук (BS in SE)	
1 рік навчання					
Дисципліна	кількість кредит	Дисципліна	кількість кредит	Дисципліна	кількість кредит

	ів		ів		ів
Інформатика	8	Вступ до обчислювального вирішення проблем	4	Вступ до інженерії	3
Гуманітарні науки та науки, перспектива 7A, 7B: проектні числення I, II	8	Обчислювальне вирішення проблем зі структурами	4	Математика, обчислення	3
Гуманітарні науки та науки, основи 1: семінар	3	Гуманітарні науки та науки, перспектива 7A, 7B: проектні числення I, II	8	Комунікації	3
Гуманітарні науки та науки, перспектива 1	3	Гуманітарні науки та науки, основи 1: семінар	3	Англійська мова, твір I	3
Семінар першокурсників	1	Гуманітарні науки та науки, перспектива 1	3	Вступ до програмування	4
Дискретна математика для обчислювальної техніки	3	Семінар з програмної інженерії	1	Дискретна математика	3
Особиста програмна інженерія	3	Дискретна математика	3	Біологія, живий світ	3
Гуманітарні науки та науки, основи 2: письмо		Особиста програмна інженерія	3	Англійська мова, твір II	3
Університетський досвід	0	Гуманітарні науки та науки, основи 2: письмо	3		
Валеологічна освіта	0	Університетський досвід	0		
		Валеологічна освіта	0		
2 рік навчання					
Гуманітарні науки та науки, перспектива 5, 6: Фізика I, II	8	Гуманітарні науки та науки, перспектива 5, 6: Фізика I, II	8	Математика, обчислення II	4
Вступ до теорії інформатики	3	Вступ до теорії інформатики	3	Вступ до структур даних	4
Професійна комунікація для інженерів-програмістів	3	Професійна комунікація для інженерів-програмістів	3	Країнознавство (Америка)	6
Вступ до програмної інженерії	3	Вступ до програмної інженерії	3	Математика, обчислення III	3
Гуманітарні науки та науки, перспектива 2	6	Гуманітарні науки та науки, перспектива 2	3	Фізика, механіка	4
Прикладна статистика	3	Прикладна статистика	3	Країнознавство (Америка)	6
Математичні моделі програмної інженерії	3	Математичні моделі програмної інженерії	3		
Інженерія програмних підсистем	3	Інженерія програмних підсистем	3		
3 рік навчання					
Програмування і керування проектами	3	Програмування і керування проектами	3	Організація та архітектура комп'ютерів	3
Розробка безпечних програмних систем	3	Розробка безпечних програмних систем	3	Програмна інженерія I	3
Розробка проекту (вибірково)	3	Розробка проекту (вибірково)	3	Структури даних та алгорітми	3
Інженерні основи комп'ютерних систем	4	Інженерні основи комп'ютерних систем	4	Електричество та магнетизм	4
Гуманітарні науки та науки, перспектива 4	3	Гуманітарні науки та науки, перспектива 4	3	Програмна інженерія II	3
		Спільне навчання		Обєктно-орієнтоване проектування	3
				Диференціальні рівняння та лінійна алгебра	3
				Інженерія, інженерна доповідь	3
4 рік навчання					
Технічні вимоги та архітектура програмних систем	3	Технічні вимоги та архітектура програмних систем	3	Основи вбудованих систем	3
Технічні вимоги та	3	Технічні вимоги та дизайн	3	Вступ то баз даних	3

підтримка					
Вибіркова дисципліна з програмування	3	Розробка технологічного процесу	3	Інформаційна безпека	3
Вибіркова дисципліна з математики / науки	3	Вибіркова дисципліна з математики / науки	3	Прикладна статистика	4
Вибіркова дисципліна з галузей використання	3	Вибіркова дисципліна з галузей використання	3	Керування процесом розробки програмного забезпечення	3
Гуманітарні науки та науки, занурення 1	3	Гуманітарні науки та науки, занурення 1	3	Комп'ютерні мережі	3
		Спільне навчання		Операційні системи	3
				Тестування якості програмного забезпечення	3
5 рік навчання					
Проект з програмної інженерії I, II	6	Проект з програмної інженерії I, II	6	Огляд програмного забезпечення підприємства	3
Вибіркова дисципліна з інженерії	6	Моделювання програмного забезпечення	3	Взаємодія людини і комп'ютера	3
Вибіркова дисципліна з галузей використання	6	Вибіркова дисципліна з інженерії	6	Проект дизайну I	3
Гуманітарні науки та науки, занурення 2, 3	6	Вибіркова дисципліна з галузей використання	6	Інженерія	3
Вільна вибіркова дисципліна	6	Гуманітарні науки та науки, занурення 2, 3	6	Вибіркова технічна дисципліна	3
	128	Вільна вибіркова дисципліна	6	Вибіркова технічна дисципліна	3
		Випускна вибіркова дисципліна	6	Проект дизайну I	3
				Інженерія	3
					120
6 рік навчання					
		Дисертація	6		
		Якість програмного забезпечення	3		
		Архітектури програмного забезпечення та лінії продуктів	3		
		Еволюція та модернізація програмного забезпечення	3		
		Випускна вибіркова дисципліна	3		
			158		

Як можна побачити, структура навчальних планів університетів США, які здійснюють підготовку фахівців з програмної інженерії, є подібною: навчальні плани поєднують загальнонаукову підготовку та професійну підготовку. Загальнонаукова підготовка включає гуманітарні дисципліни (liberal arts and sciences), математичні та природничі дисципліни (natural sciences), валеологію (wellness education) та вступні фахові дисципліни. Вивчення загальнонаукових дисциплін відбувається переважно у перші два роки навчання.

Професійна підготовка фахівців з програмної інженерії включає обов'язкові курси (required courses), курси за вибором студента (electives), а також вільні курси (free courses). Навчальні плани також включають спільне навчання, практику, дослідницьку роботу, валеологію.

Висновки… Детальне вивчення законодавчої та нормативної бази, науково-методичної літератури, інформаційних джерел та навчальних планів університетів США дозволило проаналізувати зміст та особливості організації професійної підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах США. Наше дослідження вивяило, що висока якість та ефективність професійної підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах США, безумовно, потребують системного вивчення, адаптації та використання у підготовці інженерів-програмістів в Україні.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: подальше вивчення та системний аналіз професійної підготовки фахівців з програмної інженерії провідних країн світу з метою удосконалення вітчизняної підготовки інженерів-програмістів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Лист МОНмолодьспорт «Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі» від 16.02.2012 р. N 1/9-119 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/27674/. – Назва з екрану. / Lyst MONmolodsport «Shchodo pokrashchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv dlia IT-haluzi» (As for the improving the quality of training of specialists for IT sphere), access mode: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/27674/. *[in Ukrainian].*

2. Academic Ranking of World Universities in Computer Science – 2015 [Electronic resource], mode of access : http://www.shanghairanking.com/ SubjectCS2015.html *[in English]*

3. Dill K. 10 Jobs In High Demand That Require A College Degree [Electronic resource], mode of access : http://www.forbes.com/sites/kathryndill/2014/12/01/10-jobs-in-high-demand-that-require-a-bachelors-degree/#41264bec2adb *[in English]*

4. ISO/IEC 2382-1:1993 Information technology – Vocabulary – Part 1: Fundamental terms [Electronic resource], mode of access: http://www.iso.org/iso/ catalogue_ics *[in English]*

5. ISO/IEC/IEEE 24765:2010 Systems and software engineering – Vocabulary [Electronic resource], mode of access: http://www.iso.org/iso/catalogue_ics *[in English]*

6. Lee T. Jobs Rated Report 2015: Ranking The Top 200 Jobs [Electronic resource], mode of access: http://www.careercast.com/jobs-rated/jobs-rated-report-2015-ranking-top-200-jobs *[in English]*

7. Software Engineering 2014. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering. A Volume of the Computing Curricula Series. Joint Task Force on Computing Curricula IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery.- IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery, 2015, 134 p. *[in English]*

Дата надходження статті: «28» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» травня 2016 р.

Рецензенти:
Аносов І. – доктор педагогічних наук, професор
Єремєєв В. – доктор технічних наук, професор

Круглик Владислав – доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: krugvs@gmail.com

Kruhlyk Vladyslav – assistant professor of the department of informatics and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: krugvs@gmail.com

Осадчий Вячеслав – завідувач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: poliform55@gmail.com

Osadchyi Viacheslav – head of the department of the department of informatics and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail:poliform55@gmail.com

Симоненко Світлана – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, e-mail: asimonenko@ukr.net

Symonenko Svitlana – postgraduate student of Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, e-mail: asimonenko@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Круглик В. Аналіз змісту та організації підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах США / Владислав Круглик, Вячеслав Осадчий, Симоненко Світлана // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 107–114.

Cite this article as:

Kruhlyk V., Osadchyi V., Symonenko S. Analysis of Content and Organization of Software Engineer Training at the Universities of the USA, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 107–114.

УДК 372.36:001.891(045)

КАТЕРИНА КРУТІЙ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка);
KATERYNA KRUTII,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University);

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
LARYSA ZDANEVYCH,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями

Analysis of the Factors and Indices, Influencing the Development of Modern Children and Their Stratification by Categories

У статті розкрита актуальна проблема стратифікації сучасних дітей за різними категоріями. Проаналізовано різні підходи до вирішення даного питання. Розглянуто теорію поколінь, яка має безпосереднє відношення до експрес-аналізу чинників, що впливають на розвиток сучасних дітей та стратифікацію їх за категоріями. Охарактеризовано терміни «діти індиго» та «кришталеві діти». На основі аналізу текстів (здебільшого – це Internet-статті без авторства) доведено відсутність будь-якої наукової теорії. На жаль, у більшості випадків автори оформили своє прагнення в ідею месіанства, що має явно окультну форму, або «гру в науку», використовуючи пасіонарну теорію етногенезу Л. М. Гумільова. Здійснено аналіз різних підходів до стратифікації сучасних дітей. В основу порівняння було покладено результати дослідження, проведеного психологом Д. Й. Фельдштейном. Зроблено висновок про те, що теорія про «дітей індиго» є псевдонауковою, метою якої є комерціалізація і реклама. Будь-яка псевдонаукова стратифікація (розподіл) дітей є небезпечною.

Ключові слова: *«діти індиго», «кришталеві діти», псевдонаука, експрес-аналіз, підходи, стратифікація, сучасні діти.*

The urgent problem of stratification of modern children according to various categories has been revealed in the article. Different approaches to solving of this issue have been analyzed. The theory of generations, which has direct relation to the express-analysis of the factors influencing the development of modern children and stratification of them according to the categories, has been examined. Within the analyzed concept, special attention has been paid to six generations: «The G. I. Generation», «The Silent Generation», «The Boom Generation», «Generation X», «The Millennial Generation», «The Homeland Generation» and the importance of these generations has been mentioned. The terms «children indigo» and «crystal children» have been characterized. On the basis of texts analysis (in most cases – these were the Internet articles without authorship) the absence of any scientific theory has been proved. Unfortunately, in most cases the authors formed their aspiration for the idea of Messianism like the one, which has undisguised occult form, or «playing science», using even passionate theory of ethnogeny of L. M. Humiliov. Biological characteristics of children are fictions, which are of pseudoscientific character. The preconditions of spreading of such theories in post-Soviet space and the methods of their introduction into everyday consciousness have been revealed. The main idea of the authors of the book «Children Indigo» is that many children, who suffer from the syndrome of attention deficit or syndrome of attention deficit with hyperactivity (SADH) are in fact – new kind of the humanity's evolution. The adherents of the theory forget that the characteristics of a child, which deal with the deviations in psychic development and behavior, are described in science. Different approaches to stratification of modern children have been analyzed. In the basis of the comparison were the results of the research, conducted by the psychologist D. Y. Feldshtein. The conclusion was made that the theory about «children indigo» is pseudoscientific, the goal of which is commercialization and advertising. Any pseudoscientific stratification (division) of children is dangerous.

Key words: *«children indigo», «crystal children», pseudoscience, express-analysis, approaches, stratification, modern children.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... На нашу думку, є необхідність дати наукову оцінку з приводу т.зв. теорії «дітей індиго» та інших, похідних від неї. У зв'язку з еклектичним характером поглядів авторів теорії і низьким рівнем аргументації, ця теорія, на жаль, не привертає уваги психологів і педагогів. Розквітнувши в Internet-просторі, маскуючись під науку, вона дезорієнтує батьків, у яких діти мають проблеми в навчанні та поведінці, а також негативно впливає на рівень педагогічної культури суспільства. Головним напрямом діяльності адептів ідеї «дітей індиго» є поширення літератури, підтримане рекламною кампанією, створення центрів і, частково, організація семінарів та курсів. Так, лише в Києві зареєстровано понад 10 приватних «Індиго-Центрів», які мають ліцензії на освітню діяльність від департаментів освіти та науки. Аналіз сайтів таких центрів засвідчує різноманітність і різноплановість діяльності з дошкільниками, проте виникає питання про доречність назв, а також про зміст роботи з дітьми.

Аналіз досліджень і публікацій… Наукових статей, які торкаються означеної теми, обмаль. О. І. Савенков презентує концепцію індоктринації – навчання кого-небудь доктрини без включення критичного сприйняття, підготовка до посвячення в адепти якоїсь релігійної групи; систематичного вивчення спірних ідей, їх пропаганди. За цим визначенням «теорія індиго» може претендувати на звання психосекти. Психосекти, або психокульти, виникають у результаті тренінгових занять з групою людей при використанні методів прихованого психологічного насильства [6]. За стилістикою, аналізовані нами тексти, написані в руслі поглядів руху Нью Ейдж. У статтях розповсюджувачів ідеї є посилання на теософію і антропософію, а також на Реріхів.

Розвиток суспільства безпосередньо пов'язаний зі зміною поколінь, що сформувалися в різних соціально-культурних контекстах. На думку іспанського мислителя Х. Ортеґа-і-Ґассета, саме покоління є одиницею глобальних історичних змін [3]. В основі розробки ефективної системи соціалізації дітей та сучасної молоді є результати, отримані в межах теорії поколінь, розробленої в 1991 році американськими вченими – демографом Нейлом Хоув (Neil Howe) та істориком Вільямом Штраусс (William Strauss) [12]. Предметом їх вивчення став феномен так званого конфлікту поколінь. Автори концепції вважають, що цей конфлікт детерміновано розходженням цінностей, а не різницею у віці. На думку Н. Хоува і У. Штраусса, базові цінності людей змінюються за певною кількістю часу і безпосередньо залежать від одних і тих самих подій, які ці люди пережили (політичних, економічних, соціальних, технологічних), а також від принципів їх виховання. Цінності, сформовані до 12-14 років, є підсвідомими і деколи не наявними для їх власників, але впродовж усього життя кожний відчуває їх вплив. Різниця в цінностях може породжувати труднощі комунікації між представниками різних поколінь у соціумі [9; 12].

У межах аналізованої концепції, яка прийнятна на всій земній кулі, автори виокремлюють шість поколінь, що живуть сьогодні: «The G. I. Generation», «The Silent Generation», «The Boom Generation», «Generation X», «The Millennial Generation», «The Homeland Generation». Теорію поколінь було адаптовано (2003 р.) для використання та аналізу поколінь на теренах колишнього пострадянського простору [10]. У базовій теорії покоління змінюють одне одного приблизно кожні 20 років. Однак зрозуміло, що зміна поколінь не проходить разом із настанням календарного року. Люди, які народилися в період переходу, тобто плюс мінус 3-4-роки від дати появи поколінь, відносяться до так званого «Граничного» або «Ехо-покоління» [11] (подано в табл. 1).

Коротко проаналізуємо наведену таблицю. Концепція поколінь достатньо відома, тому в межах нашої статті назвемо лише цінності означених поколінь.

Таблиця 1

Роки народження «базових» і «граничних» поколінь

№	Назва покоління	Рік народження «базових» поколінь	Назва покоління	Рік народження «граничних» поколінь
1	GI	1903-1918 (19)	GI-Мовчазне	1919-1926
2	Мовчазне	1927-1939	Мовчазне-Бебі-Бумери	1940-1946
3	Бебі-Бумери	1947-1959	Бебі-Бумери-X	1960-1967(68)
4	X (Невідоме)	1968(69)-1980	X-Y (Міленіум)	1981-1987
5	Y (Міленіум)	1988-1999	Y (Міленіум) -Z	2000-2005(6)
6	**Z**	**2007(6)-2019**	**?**	**?**

Покоління GI (покоління Переможців). Цінності: готовність до змін і віра в світле майбутнє, працьовитість, відповідальність, схвалення ідеології, сімейні традиції, категоричність суджень. *Мовчазне покоління.* Їхні цінності, які формувалися в період Другої світової війни, – це відданість, дотримання правил, честь, терпіння. *Покоління бебі-бумерів* назване так завдяки буму народжуваності, що стався в післявоєнні роки (1943-1963 рр.). Їх цінностями стали: оптимізм,

досягнення високого результату, зацікавленість в особистісному зростанні і, водночас, колективізм і командний дух. *Покоління X (Невідоме покоління).* Цінності: готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, самостійність, рівноправність статей, неформальність поглядів, пошук емоцій, прагматизм, високий рівень матеріальних амбіцій. *Покоління Y (покоління Міленіум).* Цінності: громадянський обов'язок, мораль, відповідальність, а також негайна винагорода і мода [10]. *Покоління Z (Тихі, «зима», «художники»).* За прогнозами теоретиків поколінь, Z виростуть ідеалістами. Цінності найстарших представників продовжують формуватися й дотепер.

Зупинимося детальніше саме на цьому поколінні. На думку Нейла Хоува, саме покоління Y (Міленіум) – Z буде вищою точкою розвитку: добропорядні, можуть працювати в команді, прагматичні [12]. Канал MTV опитав тисячі підлітків, запропонувавши їм на вибір понад 500 нікнеймів для позначення свого покоління. У списку були й «покоління Z», і «навігатори», і ще сотні назв, якими дослідники намагаються позначити сучасних підлітків. Проте підлітки самі обрали назву *«Фаундер» (founder) – засновник*. Найменування відбиває головне прагнення нового покоління – не ламати і без того зруйновану систему, а відновити суспільство [16]. Як засвідчує викладене, зрозуміле прагнення науковців і тих, хто хоче в будь-який спосіб «торкнутись проблеми» (езотерики, екстрасенси, «адепти» та ін.), дати характеристику сучасним дітям, виокремити тенденції змін їхнього розвитку, стратифікувати (розподілити) тощо. Проте незнання (небажання, ігнорування тощо) еволюційних тенденцій та законів онтогенезу з боку прихильників теорії «дітей індиго» призводить до маніпулювання свідомістю батьків (іноді педагогів і психологів), які стикаються з проблемами в розвитку сучасних дітей. Отже, ми коротко розглянули теорію поколінь, яка має безпосереднє відношення до експрес-аналізу чинників, що впливають на розвиток сучасних дітей та стратифікації їх за категоріями.

Формулювання цілей статті… Мета статті – проаналізувати публікації з теми стратифікації сучасних дітей за категоріями.

Виклад основного матеріалу… Поява «дітей індиго», «кришталевих дітей» та інших «різновидів нової раси» припадає саме на роки народження «базових» і «граничних» поколінь (таблиця 1). На думку сучасних науковців, риси, які приписуються цим дітям, зустрічаються у значної кількості як сукупно, так і окремо. М. М. Безруких зауважує, що за 25 років розмов про дітей індиго, їй так і не вдалось побачити і обстежити жодної дитини: «Якщо ж говорити про живучість міфів, думаю, що увага до дитини виявляється у нас дуже специфічно. Багато батьків розглядають «вкладення в розвиток» як інвестицію, яка обов'язково повинна дати бажаний результат. Але, на жаль, дитина не завжди може відповідати домаганням батьків, і тоді стає дуже затребувана ідея оригінальності, незвичайності. Це дозволяє «зняти відповідальність» із себе і перекласти її на «нерозуміючих» учителів, вихователів, суспільство» [1].

Зазначимо, що термін «діти індиго» уперше був використаний екстрасенсом Ненсі Енн Тепп 1982 року в книзі «Розуміння твого життя за допомогою кольору» [14]. Вона ще в 60-х роках XX ст. зауважувала, що багато дітей мають ауру кольору індиго. У 2006 р. 70% дітей у віці до 10 років і 40% у віці від 15 до 25 вважались «індиго» [13]. Найбільшого поширення термін набув у 1999 р. після успіху книги Лі Керролла і його дружини Джен Тоубер «Діти Індиго: Нові діти вже прийшли» [15]. Лі Керролл стверджує, що подібна тема постала як наслідок його спілкування з «носієм ангельської енергії», а сам він є ченнелером (провідник каналу зв'язку в ізотериці) істоти на ім'я Крайон, як він себе називає.

Зрозуміло, що інформацію, наведену цими авторами, не можна вважати науковою, тим паче, що жоден із авторів немає відповідної психологічної або педагогічної освіти. Так, Керролл був головним економістом, керував бізнесом із продажу аудіотехніки впродовж 30 років, поки в стані кризи середнього віку не відвідав екстрасенса, який підштовхнув його до New Age. Він відкрив в собі потяг до релігії і почав подорожувати світом, організовуючи семінари з «самодопомоги». Його супроводжувала Тоубер, яка практикувала метафізику і зцілення дотиком рук. Одним із співавторів «Дітей Індиго» є також д-р філософії Роберт Джерард, чий розділ у книзі називається Emissaries from Heaven («Посланці небес»). Він вважає, що його донька належить до дітей індиго, а «більшість дітей індиго бачать ангелів та інших істот, що живуть на небесах». Керуючи організацією Oughten House Foundation, Inc., він продавав листівки із зображенням ангелів. Інший співавтор, Дорін Ветью, прихильниця ангелотерапії, сягнула далі: виявила ще одне покоління – «Кришталеві діти» (характеристику подано в таблиці 2).

Особливу увагу в процесі експрес-аналізу публікацій із означеної проблеми нами було звернено на характеристику особистості т.зв. «дітей індиго», «кришталевих дітей» і на твердження, що торкаються нібито доведеної біологічної «інакшості» (otherness) дитини. Аналіз текстів (здебільшого – це Internet статті без авторства) довів відсутність будь-якої наукової теорії. Тексти, як правило, є колективними творами на тему: самотність дитини, відмінність від інших, бажання

принести користь іншим, реалізувати свої здібності тощо. На жаль, у більшості випадків автори оформили своє прагнення в ідею месіанства, що має явно окультну форму, або «гру в науку», використовуючи навіть пасіонарну теорію етногенезу Л. М. Гумільова. Біологічні характеристики дітей є вигадками, що мають наукоподібний характер. Нами виявлено передумови поширеності подібних теорій на пострадянському просторі й методи їх впровадження в буденну свідомість. Головна думка авторів книги «Діти Індиго» полягає в тому, що багато дітей, які страждають синдромом дефіциту уваги або синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), насправді – новий вид еволюції людства. Прихильники теорії забувають, що характеристики дитини, що торкаються відхилень у психічному розвитку і поведінці, описані в науці: їх можна віднести або до дітей із мінімальною мозковою дисфункцією, або до СДУГ.

Обстежуючи старших дошкільників, психологи і неврологи все частіше діагностують СДУГ (ADHD за американською класифікацією). Це не захворювання, такий діагноз ставлять дітям з нормальним (часто високим) рівнем інтелекту. Вони швидко втомлюються, легко відволікаються, надзвичайно рухливі й імпульсивні, відчувають проблеми зорового і слухового сприйняття (звідси і проблеми вимови, читання, письма тощо). Головна причина цих проблем – непосильні інформаційні навантаження в поєднанні з більш повільним дозріванням головного мозку через несприятливі екологічні умови, патології розвитку плоду під час вагітності та ін.

Отже, термін «діти індиго» не прийнятий науковим співтовариством, проте, у Франції таких дітей називають «тефлоновими», у Великобританії – «дітьми тисячоліття», а в Китаї та Росії – «дітьми світла», зустрічаються також назви: «діти райдуги», «діти світла», «шоста раса» тощо. Зараз за широтою охоплення це явище (на нашу думку, масштабна наукова профанація) не визнає кордонів: автори публіцистичних статей наполягають на тому, що діти індиго є не тільки в Америці, Франції, Росії, Україні, але й в багатьох інших країнах – хоча їхню ауру бачить небагато людей. На жаль, іноді навіть у поважних виданнях можна спостерігати тлумачення явища (так званих «дітей індиго» та ін.) як досягнення науки. Виникає запитання: якої науки, хто проводив ґрунтовні дослідження, яка вибірка, чи верифіковані дані тощо? Відповіді не тільки немає, але й не може бути, тим більше, коли пояснювати психічний розвиток сучасних дітей намагаються прихильники езотерики, сектантські проповідники та ін. До речі, нещодавно одна з адепток аналізованої теорії запитала сама себе: а куди ж діваються «діти індиго» далі? Якщо перші індиго народилися у 80-х рр. минулого століття і їх, як стверджують, було 70-90%, то вони мали б стати дорослими і щось зробити на благо людства? [2]. Отже, ми повинні були б мати хвилю наукових відкриттів, геніальних знахідок тощо. Де це все?

Нами здійснено аналіз різних підходів до стратифікації сучасних дітей (табл. 2). В основу порівняння було покладено результати дослідження, проведеного відомим психологом Д. Й. Фельдштейном [7; 8]. Науковцем *визначено чинники та індикатори*, які впливають на зміни в розвитку сучасних дітей, а саме: *маркетизація, адопція, маргіналізація, медикалізація, мілітаризація і засилля комп'ютерних ігор, мобілізація*. На думку Д. Й. Фельдштейна, ступінь реальних змін історичної ситуації об'єктивно зумовили якісні психічні, психофізіологічні, особистісні зміни сучасної дитини. Так, є наявним закономірний процес, на характер якого вказував ще Д. Б. Ельконін. Дитинство, з точки зору видатного психолога, не тільки продовжується, але й якісно змінює як структуру, так і особливості всіх своїх стадій.

У світі безліч безглуздих гіпотез про дивовижні вроджені здібності названих дітей, а також про їх походження. О. І. Савенков констатує: «це явище я запропонував би кваліфікувати як *вельми серйозну соціально-психологічну патологію, що вразила свідомість пересічного громадянина.* Ставитися до цього треба як до хвороби, а тому гріх дорікати людям, що думають подібним чином, їм потрібно допомагати звільнятися від подібних спроб деструктивного контролю свідомості. При цьому зауважу – ті, хто нав'язує людям подібні судження, самі, як правило, не схильні до деструктивного впливу цих ідей. Вони холодні й розважливі. *Для них – це бізнес, вони так заробляють собі на життя*» [5].

Висновки із даного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок... Зміни сучасної дитини пов'язані не тільки з соціокультурними процесами, а й з інтенсивним еволюційним саморозвитком сучасної людини, що виявляється в морфологічних змінах, так званих «секулярних трендах» – астенізації, деселерації, тенденції до ліворукості, ювенілізації, грацілізації, андрогінії, які супроводжуються комплексом психологічних ознак [8]. Нинішнє покоління дітей значно випереджає у своєму розвитку всі попередні, маючи нові можливості. Йдеться не про незвичайну когорту дітей-месій або так званих дітей індиго, а про всю популяцію сучасних дітей, глибинні зміни їх сприйняття, уваги, пам'яті, свідомості, мислення, характеру їх орієнтації та інших характеристик. Дітей індиго з погляду академічної науки не існує. Риси, які відрізняють їх від інших, за твердженням апологетів ідеї існування таких дітей, до деякої міри притаманні (були притаманні) кожній особистості на певному етапі її розвитку, крім однієї – «колір аури».

Зазначимо, що в жодному науковому співтоваристві немає зареєстрованого типу вимірювального пристрою, який би вимірював «довжину хвилі аури» людини. Теорія про «дітей індиго» є псевдонауковою, метою якої є комерціалізація і реклама. Значну роль у поширенні міфу про «дітей індиго» відіграє бажання тих, хто втратив духовне підґрунтя, іноді науковий глузд, віднайти заміну тому, що не можна пояснити «тут і зараз».

Таблиця 2

Порівняльний експрес-аналіз підходів до стратифікації сучасних дітей

Чинники / Індикатори змін	*«Діти індиго»*	*«Кришталеві діти»*	*СДУГ*	*Сучасні тенденції змін у розвитку дітей*
Маркетизація – етика ринку посилює орієнтацію дітей на споживання	Для них немає абсолютних авторитетів, вони не вважають за потрібне пояснювати свої вчинки і визнають тільки свободу вибору. Їм фізично і морально важко здійснювати деякі безглузді дії	Коли діти-»кристали» починають говорити, спілкування з ними не стає легшим, оскільки вони дуже тонко відчувають людей	Багато і швидко розмовляють, ковтають слова, часто не дослуховують інших, перебивають, задають безліч запитань і практично не слухають відповіді на них	Відзначається недостатня соціальна компетентність 25% дітей молодшого шкільного віку, їх безпорадність у стосунках з однолітками, нездатність вирішувати найпростіші конфлікти
Адопція – відрив дитини від культурних традицій суспільства та його історії	Вони відчувають свою перевагу над усіма і часто поводяться відповідним чином. Не сумніваються у своїй значущості й часто-густо повідомляють батькам, «хто вони». Не соромляться говорити про те, в чому відчувають потребу	Не потрібно прищеплювати любов до природи. Уміння дивуватися всьому живому і насолоджуватися спілкуванням з рослинами і тваринами у них закладено з самого початку. Навіть можуть чути і розуміти мову тварин	Зазвичай уникають, відчувають невдоволення і пручаються. коли їх залучають до виконання завдань, які вимагають тривалого збереження розумової напруги. Часто гублять речі. Легко відволікаються на сторонні стимули	Значна частина батьків множинні невдачі в сімейній, професійній та інших сферах, серйозні професійні та особистісні проблеми переносять на дитину, яка перебуває в атмосфері переживання труднощів, неуспіху, безпорадності, і безнадійності
Маргіналізація – нерівний доступ до освітніх ресурсів в мегаполісі і провінції, зростання девіацій, прагнення батьків обмежувати активність, і самостійність дитини	Бачать більш раціональний спосіб вирішення тієї чи тієї задачі, однак оточуючі сприймають це як «порушення правил» і небажання таких дітей пристосовуватися до існуючої системи. Мають тенденцію до антисоціального способу життя. Їм комфортніше проводити час насамоті або у своїх фантазіях	Можуть виявляти ознаки аутизму (аутичний компонент) через важку адаптацію до сучасного середовища. Прихильники ідеї переконані, що ці діти знають й інтуїтивно розуміють набагато більше, тому вони особливо вразливі	Часто спостерігаються неспокійні рухи в кистях і стопах: сидячи на стільці, дитина крутиться. Встає зі свого місця під час занять або в інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на місці. Безцільна рухова активність: бігає, крутиться, намагається кудись залізти, причому в таких ситуаціях, коли це неприйнятно. Зазвичай не може тихо, спокійно грати або займатися чим-небудь на дозвіллі	З 2005 по 2009 р різко знизився когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. У 2006-2007 рр. лінійне візуальне мислення у дошкільнят було розвинене як «середнє», в 2009-му – вже як «украй слабке»; структуроване візуальне мислення в 2006-2007 рр. було розвинене як «добре», в 2009-му – вже як «середнє». Інші компоненти когнітивного розвитку виявляють таку саму тенденцію; розвиток дивергентного

				мислення (креативності) знизився з «достатнього» до «слабкого». Знизилася енергійність дітей, їх бажання активно діяти, зріс емоційний дискомфорт.
Медикалізація – дітям ставлять діагнози, які раніше ставили дорослим; використання антидепресантів для агресивних дітей	У багатьох «індиго» з самого народження добре розвинені екстрасенсорні здібності. Іноді агресивні, тривожні	Можливість передбачити недалеке майбутнє – також одна з рис, притаманних «кристалам». Значну помилку, на думку адептів ідеї, здійсняють батьки, які відразу біжать зі своєю дитиною до психіатра. Цим можна її дуже глибоко поранити і втратити довіру на досить довгий час	Імпульсивність – відповідає на запитання не замислюючись, не вислухавши їх до кінця. Зазвичай важко чекає своєї черги в різних ситуаціях. Часто-густо заважає іншим, чіпляється до оточуючих, втручається в розмови або ігри	Значну групу складають діти, для яких характерний проблемний психічний розвиток в онтогенезі. Поширеність основних форм психічних захворювань дітей, яка кожні десять років зростає на 10-15%. Нервово-психічні захворювання є причиною 70% інвалідності з дитинства. Майже в 20% дітей спостерігаються мінімальні мозкові дисфункції
Мілітаризація і засилля комп'ютерних ігор – підвищений рівень тривожності і страхів дітей, а в ряді випадків – підвищена агресивність, що знижують контроль дітей за власною поведінкою і формують залежність	Вони губляться, коли замість прояву творчих здібностей від них вимагають суворого дотримання традиції. Вони ніяк не відгукуються на звинувачення в порушенні дисципліни, залишаються глухими до погроз на кшталт: «Ось почекай, прийде батько, дізнається, що ти накоїв, тоді побачиш!». Жорстокими вони стають, якщо їх змушують бути як всі або підводять під загальні правила	Дитина незалежна, її мало цікавлять звичайні ігри та захоплення однолітків, через це, відповідно, виникають проблеми зі спілкуванням. Нерідко запізнюється розвиток мовлення (пояснення з боку адептів ідеї – дітям не потрібно вербальне спілкування, оскільки у них досить розвинені телепатичні здібності)	Знаходяться в постійному русі, не контролюючи себе. Навіть у стані перевтоми вони продовжують рухатися, а остаточно втомившись, впадають в істерику або плачуть. Практично не реагують на заборони і незалежно від обставин поводяться однаково активно. Часто провокують конфліктні ситуації, не вміють стримувати свою агресивність, кусаються, б'ються і дряпаються	До початку шкільного віку час перегляду ТВ сягає 10-12 годин на добу, більше 60% батьків проводять дозвілля з дитиною перед телевізором, у кожної десятої дитини – дошкільника весь вільний час проходить біля телевізора. Виникає особлива потреба в екранній стимуляції, яка блокує власну діяльність дитини
Мобілізація – створення неформальних об'єднань, виклики оточуючим і довкіллю	Відчувають, що «заслужили бути тут», і бувають дуже здивовані тим, що інші не завжди поділяють їхню думку. Нетовариські, якщо	Миролюбні і несуть добро оточуючим. Вважається, що «кришталеві діти» походять від індиго, нібито це наступне покоління, більш високого ґатунку	Не в змозі дотримуватися пропонованих інструкцій і впоратися до кінця з виконанням завдань, що не пов'язані з	Простежується небезпечна тенденція, коли більше ніж 30% самостійних рішень, запропонованих дітьми, мають явно

	не перебувають в колі собі подібних. Якщо поруч немає нікого схожого на них, замикаються в собі, відчувають, що їх ніхто не розуміє		негативізмом або протестною поведінкою, нездатністю зрозуміти завдання. Відчувають складнощі в організації самостійного виконання завдань та інших видів діяльності	агресивний характер. Збільшується кількість неформальних об'єднань

Отже, неспроможність «адептів ідеї» пояснити феномен із наукової точки зору спровокувала розквіт на теренах Internet-простору псевдонаукових понять. Будь-яка псевдонаукова стратифікація (розподіл) дітей є небезпечною. Тому вбачаємо за необхідне поширювати правдиву наукову інформацію про відсутність дітей індиго, розвінчувати адептів цієї псевдонаукової теорії, яка вже завдає шкоди здоров'ю дітей і благополуччю родинам.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Дети индиго: главная мистификация XX века [Електронный ресурс]. – Режим доступа: https://deti.mail.ru/child/deti-indigo-kak-glavnaya-mistifikaciya-hh-veka / *Deti indigo: glavnaja mistifikaciya XX veka (Children indigo: main mystification of the XX century), access mode:* https://deti.mail.ru/child/deti-indigo-kak-glavnaya-mistifikaciya-hh-veka/. *[in Russian].*

2. Куртышева М. Дети Индиго – будущее человечества / М. Куртышева. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с. / Kurtysheva M. *Deti Indigo – budushhee chelovechestva (Children Indigo – future of the mankind),* Saint Petersburg, Piter, 2008, 208 p. *[in Russian].*

3. Ортега и Гассет Х. Избранные труды: пер. с исп. / Сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. – М. : Весь Мир, 1997. – 704 с. / Ortega i Gasset X. Izbrannye trudy *(Selected works),* Moscow, 1997, 704 p. *[in Russian].*

4. Роменкова В., Так называемая теория «детей Индиго»: наука или миф? / В. Роменкова, Е. Райпулис // Дошкільна освіта. – 2010. – № 4 (30). – С. 45–53. / Romenkova V., Rajpulis E. *Tak nazyvaemaja teorija «detej Indigo»: nauka ili mif? (So called theory of «Children Indigo»: science or myth?),* Doshkilna osvita, 2010, Issue 4 (30), pp. 45–53. *[in Russian].*

5. Савенков А. И. «Дети индиго». Родословная опасного мифа / А. И. Савенков // Современное дошкольное образование. 2009. – № 2. – С. 12–19. / Savenkov A. I. *«Deti indigo». Rodoslovnaja opasnogo mifa («Children indigo». Genealogy of dangerous myth),* Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2009, Issue 2. pp. 12–19. *[in Russian].*

6. Савенков А. И. Индоктринация личности / А. И. Савенков // Развитие личности. – 2006. – № 1, 2. – С. 53–61. / Savenkov A. I. *Indoktrinacija lichnosti (Indoctrination of personality),* Razvitie lichnosti, 2006, Issue 1, 2. pp. 53–61. *[in Russian].*

7. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2010. – № 2 (62). – С. 206–216. / Fel'dshtejn D. I. *Prioritetnye napravlenija psixologo-pedagogicheskix issledovanij v usloviyax znachimyx izmenenij rebenka i situacii ego razvitija (First-priority directions of psychologic-pedagogical researches under the conditions of meaningful changes of a child and situation of the development),* Mir psihologii, 2010, Issue 2 (62), pp. 206–216. *[in Russian]*

8. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 336 с. / Fel'dshtejn D. I. *Mir detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovanija) (World of childhood in modern world (problems and tasks of the research),* Moscow; Voronezh, 2013, 336 p. *[in Russian]*

9. Хомякова Е. И. Поколение «Y» в контексте социального взаимодействия в современном мире / Е. И. Хомякова // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – Т. 319. – № 6. – С.153–156. / Xomjakova E. I. *Pokolenie «Y» v kontekste social'nogo vzaimodejstvija v sovremennom mire (Generation «Y» in the context of social interaction in the modern world),* Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2011, Part. 319, Issue 6, pp.153–156. *[in Russian].*

10. Шамис Е. Теория поколений [Електронный ресурс] / Е. Шамис, А. Антипов // Маркетинг Менеджмент. – 2007. – № 6. – Режим доступа: http://old.e-xecutive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457 (дата обращения: 10.12.2015). / Shamis E. *Teorija pokolenij (Theory of generations),* Marketing Menedzhment, 2007, Issue 6, access mode: http://old.e-xecutive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457 *[in Russian].*

11. Шамис Е. Дети, взрослые, образование и Теория поколений: стратегические выборы 2003–2023 годов [Електронный ресурс] / Е. Шамис. – Режим доступа: http://rugenerations.su. / Shamis E. *Deti, vzroslye, obrazovanie i Teorija pokolenij: strategicheskie vybory 2003–2023 godov (Children, adults, education and Theory of generations: strategic choices 2003-2023),* access mode: http://rugenerations.su. *[in Russian]*

12. Howe N., Strauss W. Generations: The History of Americas Future, 1584 to 2069. – N.Y.: Quill William Morrow, 1991. – 544 p. *[in English]*

13. Savannah Thomas Arrigo «Indigo glow: Aura theory interprets behavior of exceptional children» // Today's Local News. – 2006. – 2 July. *[in English]*

14. Tappe N. Understanding your life thru color: Metaphysical concepts in color and aura. – Starling Publishers, 1986. *[in English]*

15. Tober J & Carroll LA. The Indigo Children: The New Kids Have Arrived. – Light Technology Publishing, 1999. *[in English]*

16. http://time.com/4130679/millennials-mtv-generation/

Дата надходження статті: «29» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Поліщук В. – доктор педагогічних наук, професор
Чайка В. – доктор педагогічних наук, професор

Крутій Катерина – професор кафедри педагогіки та методики початкової і дошкільної освіти Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Krutii Kateryna – professor of the department of pedagogy and methods of primary and pre-school education of the Institute of pedagogy and psychology of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: larisazdan@ukr.net

Zdanevych Larysa – head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: larisazdan@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Крутій К. Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями / Катерина Крутій, Лариса Зданевич // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 115–122.

Cite this article as:

Krutii K., Zdanevych L. Analysis of the Factors and Indices, Influencing the Development of Modern Children and Their Stratification by Categories, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 115–122.

УДК 378.225:355.61(477)

НАТАЛІЯ ЛЕВЧУК,
старший викладач
(Україна, Хмельницький, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького)
NATALIIA LEVCHUK,
senior teacher
(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi)

Сутність і структура економічної компетентності офіцерів управління органами Державної прикордонної служби України

The Essence and Structure of Economic Competence of Staff Officers of the State Border Guard Service of Ukraine

Стаття присвячена дослідженню проблематики розвитку економічної компетентності офіцерів управління органами Державної прикордонної служби України у процесі фахової підготовки. Здійснено аналіз основних підходів науковців до понять «компетентність» та «економічна компетентність». Обумовлено важливість розвитку економічної компетентності у структурі професійної готовності офіцерів-прикордонників, як майбутніх керівників. На основі результатів аналізу поглядів науковців щодо сутності економічної компетентності та з урахуванням специфіки економічної діяльності офіцера управління органами Державної прикордонної служби України запропоновано визначення його економічної компетентності.

Обґрунтовано структуру економічної компетентності офіцера управління органами Державної прикордонної служби України, а саме виділено та надано характеристику наступних компонентів: основу мотиваційного компоненту складають стійкі та професійні мотиви в забезпеченні ефективного управління фінансово-економічною діяльністю, пізнавальний інтерес щодо специфіки її планування, організації, координації та контролю; когнітивний компонент включає систему економічних знань, елементами якої є знання особливостей функціонування бюджетної системи України, організації та ведення фінансово-економічної діяльності в органах Державної прикордонної служби України та проведення контрольних заходів фінансово-економічної діяльності відомства; операційний компонент представлено системою умінь та навичок, які забезпечують успішність процесу прийняття та реалізації управлінських рішень у сфері фінансово-економічної діяльності органів Державної прикордонної служби України; особистісний компонент розглядається як сукупність специфічних особистісних якостей, які сприятливо впливають на технологію прийняття офіцером управлінських рішень у сфері фінансово-економічної діяльності.

Ключові слова: *компетентність; економічна компетентність; офіцер управління органу охорони державного кордону; структура; компоненти.*

The article investigates the problems of staff officers' economic competence of the State Border Guard Service of Ukraine during the professional training. The analysis of main approaches to the scientific concept of «competence» and «economic competence» has been provided. The importance of economic competence in the structure of border guards' professional readiness as future leaders has been specified. Based on the view of scientists' analysis about the nature of economic competence and according to specific economic activities by the State Border Guard Service of Ukraine staff officer the definition of the economic competence has been offered. The State Border Guard Service of Ukraine staff officer's economic competence structure has been grounded and the following components have been characterized: the basis motivational component comprises stable and professional motives concerning the effective management of financial and economic activity ensuring, cognitive interest on the planning, organization, coordination and control specifics; cognitive component includes a system of economic knowledge, elements of which are knowledge of the budget system of Ukraine, organization and management of financial and economic activity in the State Border Guard Service of Ukraine and conducting inspections of financial and economic activities of the Agency; operating components are presented in skills and habits system that ensures successful implementation and decision-making in the field of financial and economic activities of the State Border Guard Service of Ukraine; personal component as a set of specific personal qualities that favorably affect the decision-making technology in the field of financial and economic activity.

Key words: *competence, economic competence, staff officer of Border Guard unit, structure, components.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... З обранням Україною курсу на європейську інтеграцію постала проблема якісної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, здатних до вирішення складних завдань у різних сферах їх професійної діяльності. Виникає об'єктивна потреба в оптимізації організаційних структур та ефективного управління ними, вирішення яких знаходиться у прямій залежності від рівня готовності майбутніх фахівців до реалізації управлінських функцій в різних сферах діяльності, зокрема у сфері управління фінансовими та економічними процесами в органах Державної прикордонної служби України (далі ДПСУ).

На сьогодні, виявом такої готовності є сформованість в офіцерів управління органами ДПСУ професійної компетентності, у структурі якої пріоритетне місце відводиться економічній складовій. Необхідність формування у них економічної компетентності обумовлена сучасними нормативними вимогами щодо забезпечення ефективного управління фінансово-економічною діяльністю ДПСУ як бюджетної організації нашої держави.

Актуальність теми посилює і той факт, що на сьогоднішній день на функціонування бюджетних організацій негативний вплив мають такі фактори, як незадовільний стан фінансування, брак капітальних видатків для оновлення матеріально-технічної бази бюджетних закладів, обмеженість джерел формування фінансових ресурсів та жорстка регламентація напрямків їх використання. Вирішення зазначених проблем значною мірою залежить від ефективності побудови та реалізації управління бюджетною установою, функціонування якої має свої відмінності, обумовлені неприбутковою природою бюджетної сфери, особливостями джерел мобілізації та порядку розподілу грошових коштів.

Процес оптимального застосування традиційних і якісно нових управлінських функцій, операцій і дій, у результаті яких виникають нові управлінські ідеї, що змінюють результати

управлінської праці потребує розвитку економічної компетентності офіцерів управління органами ДПСУ.

Аналіз досліджень і публікацій… Розвиток економічних умінь і навичок досліджуються в працях відомих українських та зарубіжних науковців. Т. Бурлаєнко у своїх працях розкриває зміст і структуру економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах України та визначає нові підходи до підготовки управлінських кадрів нового типу [1]. Дослідження актуальних проблем удосконалення економічної компетентності в професійній діяльності директорів шкіл для більш ефективного управління економічною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів проводить В. Дивак [3]. В. Приступа розкриває сутність економічної компетентності на основі виділення основних її компонентів (когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісного), виокремлює критерії (інтелектуально-пізнавальний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-творчий) та показники сформованості цих складових, окреслює шляхи формування економічно-культурної особистості на засадах компетентнісного підходу [7, с. 194].

Утім, проблема розвитку економічної компетентності офіцерів управління органами ДПСУ до сьогодні ще не була предметом спеціальної наукової рефлексії.

Формулювання цілей статті… Метою даної статті є уточнення сутності та структури економічної компетентності офіцерів управління органами ДПСУ.

Виклад основного матеріалу… Для визначення шляхів розвитку економічної компетентності офіцерів управління органами ДПСУ важливим є з'ясування її сутності та структури. Виходячи із означеного кола завдань, які ми поставили собі, вважаємо за доцільне проаналізувати основні підходи науковців до самих понять «компетентність» та «економічна компетентність».

На сьогодні у педагогічних наукових колах не вироблено єдиного загальновизнаного підходу щодо трактування поняття «компетентність». Зокрема компетентність розглядають як:

– «…сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» (С. Гончаренко) [8, с. 149];

– «… не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» (Н. Ничкало) [2, с. 96];

– «…підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» (В. Ягупов) [11, с. 6];

– «…інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» (Г. Селевко) [9, с. 139];

– «…володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності» (А. Хуторській) [10, с. 60].

У державних освітніх стандартах компетентність розкривається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Результати аналізу дефініцій компетентності дають підстави констатувати, що різні підходи до її потрактування обумовлені особливостями структури діяльності фахівців різних професійних сфер.

Розглядаючи компетентність як ключ до оновлення змісту освіти, О. Овчарук в її структуру включає економічну компетентність керівника й дає більш предметне визначення: «Під економічною компетентністю керівників навчальних закладів розуміємо процес і результат передачі на основі методичного забезпечення засвоєних економічних, соціальних, правових і моральних категорій, достатньо цілісну суть виробництва, розподілу, обміну та споживання матеріальних і духовних благ, формування економічного мислення з метою забезпечення ефективної діяльності загальноосвітнього навчального закладу».

У контексті професійної діяльності керівника О. Ющенко визначає економічну компетентність як наявність економічних знань, умінь користуватися економічними методами керівництва, швидко орієнтуватися у нових ринкових умовах та ефективно пристосуватись до них, здатності та досвіду у зароблянні коштів.

В. Саюк вважає, що економічна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу – це «інтегрована професійно-особистісна характеристика управлінця, яка включає ціннісні орієнтації, економічні знання, вміння, навички використовувати економічні важелі управління та особистісні якості для досягнення ефективного результату діяльності навчального закладу в ринкових умовах».

Отже, економічна компетентність є для фахівців усіх професій найважливішою запорукою їхньої продуктивної діяльності та невід'ємною складовою компетентності особистості, яка забезпечує: ефективність виконання конкретної діяльності, здатність до організації інших людей для досягнення поставленої мети; готовність оцінювати та аналізувати наслідки спільної діяльності; позитивний досвід вирішення особистих і соціальних завдань; розуміння того, як слід досягти мети найефективнішим шляхом; адекватна постановка та ефективне виконання завдань адаптації до зовнішнього середовища.

Здійснюючи управлінську діяльність офіцер управління органу охорони державного кордону (далі ООДК) виконує різні види економічної діяльності: працює з фінансовою документацією, займається плануванням, організацією і контролем фінансово-економічної діяльності ООДК, проводить її аналіз, керує персоналом тощо. Тобто, здійснюючи різні види економічної діяльності, він виконує певні функції: кадрову, менеджерську, фінансову. Водночас зазначені види економічної діяльності потребують від офіцера управління органами ДПСУ відповідних знань, умінь, навичок, певної мотивації і особистісних якостей, які сприяють досягненню ефективних результатів функціонування та розвитку ООДК.

На основі результатів аналізу поглядів науковців [1; 3; 7] на сутність економічної компетентності та з урахуванням специфіки економічної діяльності офіцера управління органами ДПСУ нами пропонується таке визначення досліджуваного поняття: *«Економічна компетентність офіцера управління органами ДПСУ – це інтегративне особистісне утворення, яке характеризує його здатність здійснювати ефективне управління фінансово-економічною та господарською діяльностями на основі стійкої потреби та інтересу, ґрунтовних економічних знань, умінь, навичок і специфічних якостей особистості для раціонального та ефективного функціонування підрозділів ДПСУ в сучасних умовах».*

З урахуванням результатів узагальнення численних наукових підходів щодо виділення компонентної структури професійної компетентності та на підставі визначення економічної компетентності нами виділено чотири компоненти у її структурі, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Реалізовуючи відповідні економічні функції, що обумовлені кваліфікаційними вимогами до посад керівного складу органів ДПСУ [5; 6], офіцеру управління органами ДПСУ необхідні певні мотиви, знання, уміння, навички і особистісні якості, щоб досягти позитивного результату діяльності. Важливим компонентом, який відображає його ставлення до фінансово-економічної діяльності є ***мотиваційний компонент***. Основу його складають стійкі та професійні мотиви в забезпеченні ефективного управління фінансово-економічною діяльністю, пізнавальний інтерес щодо специфіки її планування, організації, координації та контролю. Професійні мотиви та інтереси виступають головними стимулами до засвоєння економічних знань, умінь та навичок.

Когнітивний компонент включає систему економічних знань, елементами якої є знання: основних понять і категорій щодо бюджету, бюджетної системи, бюджетного процесу держави; сутності та змісту фінансово-економічної діяльності ДПСУ, зокрема порядку організації фінансового планування і складання проектів кошторисів видатків на утримання органів ДПСУ за рахунок коштів Державного бюджету України; порядку організації та проведення контрольних заходів фінансово-економічної діяльності відомства.

Операційний компонент – це система умінь та навичок, які забезпечують успішність процесу прийняття та реалізації управлінських рішень у сфері фінансово-економічної діяльності органів ДПСУ. В контексті нашого дослідження цей компонент включає уміння офіцера ставити реальні цілі (стратегічні й тактичні) перед собою і колективом та визначати шляхи їх реалізації; уміння розробляти структуру управління та її основні елементи; уміння визначати відповідність виконавців прийнятих рішень; уміння забезпечувати ефективний контроль за виконанням рішень; аналіз досягнень і недоліків своєї діяльності; розробка та прийняття оригінальних управлінських рішень з урахуванням особливостей управлінської ситуації; ініціювання позитивної комунікації між виконавцями управлінських рішень; запровадження інноваційних технологій управління.

Особистісний компонент – це сукупність специфічних особистісних якостей, які сприятливо впливають на технологію прийняття офіцером управлінських рішень у сфері фінансово-економічної діяльності. Складовими цього компонента є: здатність до професійного самовдосконалення та самооцінки; вміння обирати найкращий з альтернативних варіантів управлінського рішення; здатність до аналізу та діагностики проблем фінансово-економічної діяльності, ідентифікації її ключових чинників; вміння координувати інформаційні потоки; здатність налагоджувати контакти та безконфліктно взаємодіяти із суб'єктами внутрішнього та зовнішнього середовища органу ДПСУ, задіяних до вирішення завдань у сфері фінансово-економічної діяльності; володіння економічним типом мислення.

Висновки… Таким чином, під економічною компетентністю офіцера управління органами ДПСУ слід розуміти інтегративне особистісне утворення, яке характеризує його здатність здійснювати ефективне управління фінансово-економічною та господарською діяльностями на основі стійкої потреби та інтересу, ґрунтовних економічних знань, умінь, навичок і специфічних якостей особистості для раціонального та ефективного функціонування підрозділів ДПСУ в сучасних умовах. У структурі економічної компетентності чітко виділяються чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні критеріїв і показників досліджуваної якості та проведенні констатувального етапу педагогічного експерименту щодо діагностики стану розвиненості економічної компетентності у майбутніх офіцерів-магістрів управління органами ДПСУ.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Бурлаєнко Т. І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу [Електронний ресурс] / Т. І. Бурлаєнко // Теорія та методика управління освітою. – Вип. 7 (грудень 2011) – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/7/2.pdf. / Burlayenko T. I. *Zmist i struktura ekonomichnoyi kompetentnosti maybutnikh menedzheriv osvity yak neobkhidna vymoha chasu (Content and Structure of Economic Competence of Future Education Managers as a Necessary Requirement of Time),* Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoyu, Vol. 7, 2011, access mode: http://tme.umo.edu.ua/docs/7/2.pdf. *[in Ukrainian].*

2.Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: [моногр.] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с. / *Derzhavni standarty profesiynoyi osvity: teoriya i metodyka (State Standards of Professional Education: Theory and Methodology)*, Khmelnytskyi, 2002, 334 p. *[in Ukrainian].*

3.Дивак В. В. Удосконалення економічної компетентності керівників середньої освіти для ефективної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – Вип. 5 (13). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/08dvvsgo.htm. / Dyvak V. V. *Udoskonalennya ekonomichnoyi kompetentnosti kerivnykiv seredn'oyi osvity dlya efektyvnoyi diyal'nosti zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv (Improvement of Economic Competence of Secondary-Level Education Managers for Effective Operation of Secondary Schools),* Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya, 2009, Vol. 5(13), access mode: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/08dvvsgo.htm. *[in Ukrainian].*

4.Левчук Н. П. Розвиток економічної компетентності офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Н. П. Левчук // Вісн. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України : електрон. наук. фах. вид. / голов. ред. О В. Діденко. – 2013. – Вип. 3. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_16 / Levchuk N. P. *Rozvytok ekonomichnoyi kompetentnosti ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky yak pedahohichna problema (Development of Economic Competence of Border Guard Officers in Professional Training as Pedagogical Problem)*, Visn. Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrayiny, 2013, Vol. 3, access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_16 *[in Ukrainian].*

5.Наказ Голови ДКК № 555 від 12.10.2001 Тимчасове положення з бухгалтерського обліку в Державній прикордонній службі України / *Nakaz Holovy DKK № 555 vid 12.10.2001 Tymchasove polozhennya z bukhhalters'koho obliku v Derzhavniy prykordonniy sluzhbi Ukrayiny (Order of Chairman of Border Security Committee Number 555 of 12.10.2001 Temporary Regulations on Accounting in the State Border Guard Service of Ukraine). [in Ukrainian].*

6.Наказ АДПСУ № 425 від 20.05.2008 Про затвердження Інструкції про порядок виплати грошового забезпечення військовослужбовцям ДПСУ року / *Nakaz ADPSU № 425 vid 20.05.2008 Pro zatverdzhennya Instruktsiyi pro poryadok vyplaty hroshovoho zabezpechennya viys'kovosluzhbovtsyam DPSU roku (Order of Administration of the State Border Guard Service of Ukraine Number 425 of 20.05.2008 On Approval of Instruction on Payment of Military Salaries to Military Personnel of the State Border Guard Service of Ukraine). [in Ukrainian].*

7.Приступа В. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх інженерів радіозв'язку / Приступа В. // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль, А. Федорович та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 23. Педагогіка. – С. 189–201. / Prystupa V. *Zmist i struktura ekonomichnoyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv radiozv»yazku (Content and Structure of Economic Competence of Future Engineers of Radio Communication),* Lyudynoznavchi studiyi, Drohobych, 2011, Vol. 23, Pedahohika, pp.189–201. *[in Ukrainian].*

8.Професійна освіта : словник : [навч. посіб.] / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с. / Profesiyna osvita: slovnyk (Professional Education : Vocabulary), Kyiv, 2000, 380 p. *[in Ukrainian].*

9.Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138–143. / Selevko H. K. *Kompetentnosti i ix klassifikaciya (Competencies and Their Classification),* Narodnoe obrazovanie, 2004, Issue 4, pp. 138–143. *[in Russian].*

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64. / Xutorskoj A. V. Klyuchevye

kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya *(Key Competences as Component of Personality-Oriented Educational Paradigm)*, Narodnoe obrazovanie, 2003, Issue 2, pp. 58–64. *[in Russian].*

11.Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун. – К. : Наукові записки, 2007. – Т. 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8. / Yahupov V. V. *Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoyi osvity (Competence Approach to Training in Higher Education)*, Kyiv, 2007. – Part. 71, pp. 3–8. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «28» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» травня 2016 р.

Рецензенти:
Діденко О. – доктор педагогічних наук, професор
Ставицький О. – доктор педагогічних наук, доцент

Левчук Наталія – старший викладач кафедри прикордонної безпеки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, e-mail: nplevchuk@ukr.net

Levchuk Nataliia – senior lecturer of the border security department of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: nplevchuk@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Левчук Н. Сутність і структура економічної компетентності офіцерів управління органами Державної прикордонної служби України / Наталія Левчук // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 122–127.

Cite this article as:

Levchuk N. The Essence and Structure of Economic Competence of Staff Officers of the State Border Guard Service of Ukraine, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 122–127.

УДК 373.5.017(477)

ЛАРИСА МАФТИН,
кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)
LARYSA MAFTYN,
candidate of philological sciences, assistant professor
(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovysh National University)

Актуалізація проблематики концентру українознавства «Україна - етнос» в умовах оновлення змісту вітчизняної освіти

Updating of the Problems of Concentre of Ukrainian Studies «Ukraine – Ethnos» under the Conditions of Content Updating of National Education

У статті розкрито проблематику концентру українознавства «Україна - етнос»; окреслено основні інноваційні підходи до вивчення означеного концентру у початковій школі.

Акцентовано увагу на тому, що новий етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від авторитарної уніфікації та стандартизації педагогічного процесу, переосмисленням цінностей, інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання. Чимало науковців вважає, що в основу трансформації сучасної системи освіти в Україні, оновлення змісту освіти має бути покладена українознавча методологія навчання та виховання, ідея національно-культурної ідентичності, адже українознавство відкриває безмежні можливості здійснювати практичні дії для реалізації його провідних завдань як у науково-дослідній, культурно-освітній, так і у педагогічній сферах, зокрема, створення ефективних умов для успішної розробки і застосування педагогічних інновацій: нові методики викладання, нові способи організації занять, нововведення в організації змісту освіти (інтеграція, міжпредметні програми), ігрові методики (вікторини, диспути), проблемне навчання, організація дослідницької діяльності з отриманням нових для учнів знань та ін.

Обумовлено, що однією із ключових проблем українознавства є проблема походження, становлення і розвитку українського етносу. Об'єктивне висвітлення цього питання – нагальна проблема сучасності, - донедавна у навчальних програмах, підручниках панували ідеологічні

стереотипи. Тому зміст і засоби освіти в нових історичних умовах мають звільнитися від політичної упередженості, стати тим чинником формування нової української людини-патріота, яка є свідомим творцем своєї держави.

Ключові слова: *педагогічна інновація, українознавство, етнос, етногенез, сфера освіти.*

The article deals with problems of Ukrainian studies concentre «Ukraine – ethnos»; outlined the main innovative approaches to learning concentre appointed in elementary school.

The attention that the new stage of development of education in Ukraine is characterized by the departure of authoritarian unification and standardization of educational process, rethinking values, intensive search for a new theory and practice of teaching and education. Many scientists believe that the basis for the transformation of the modern education system in Ukraine, updating the content of education should rest ukrainian studies methodology of training and education, the idea of national and cultural identity, as ukrainian study opens up limitless possibilities to carry out practical steps to implement its major objectives like research , culture and education and in educational areas, including creating effective conditions for the successful development and application of pedagogical innovations: new teaching methods, new ways of employment, innovation in the organization of the curriculum (integration, interdisciplinary program), playing techniques (quizzes, debates), problem teaching, research organization obtaining new knowledge for students and others.

It is stipulated that one of the key problems is the problem of Ukrainian origin, formation and development of the Ukrainian nation. Objective coverage of this issue - the urgent issue of our time - until recently in training programs, textbooks prevailing ideological stereotypes. In soviet times, Ukrainian early history was distorted in favor of the north-eastern neighbor, Ukrainian proclaimed «younger brother» of Russians, and all the gains of the Ukrainian people, especially in the field of culture, interpreted as something accidental, «transitional state of Russian culture». This worked to a certain ideology, formed certain stereotypes, was aimed at belittling the importance of ukrainian history. Therefore, the content and means of education in the new historical conditions are free from political bias, become the new leader of Ukrainian patriotic man who is conscious creator of his country.

It is concluded that the Ukrainian study methodology provides structured educational work on the basis of Ukrainian values, the choice of methods, principles and means of education that best promote the formation of ethnic conscious individual - a citizen of Ukraine. A proper understanding of the problems of Ukrainian ethnogenesis allows a deeper understanding of the objective laws of modern globalization, they define the role and place of Ukraine and Ukrainian, enables to solve the tasks that are relevant to independent Ukraine and relate to the ethnic national consciousness, patriotism state, national dignity and self-respect.

Key words: *pedagogical innovation, Ukrainian studies, ethnicity, descent, sphere of education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Потреба високоякісної освіти зумовила зміну пріоритетів, переосмислення світоглядних принципів і стратегії освітянської діяльності. Серед освітніх тенденцій сучасності, які визначають подальший розвиток освіти, впливають на реалізацію ідеї розвитку цілісної людської особистості дослідники виокремлюють такі як гуманізація; гуманітаризація освіти; національна спрямованість; відкритість системи освіти; перехід від інформативних форм до активних методів і форм навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку; створення умов для самоствердження, самореалізації і самовизначення особистості; творча спрямованість освітнього процесу; нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню гармонійно розвиненої особистості тощо [2; 3; 6; 9].

Реформування системи освіти в Україні акцентує низку проблем, які вимагають поглибленого вивчення й належного наукового осмислення: пріоритетність освіти, перетворення її на ефективний інструмент національного розвитку і гармонізації національних відносин; відкритість системи освіти; безперервність, багатоукладність і варіативність, які допускають можливість вибору форми освіти, навчального закладу й засобів навчання; запровадження варіативного компонента змісту підготовки, інтеграції її елементів, диференціації та індивідуалізації навчання.

Аналіз досліджень і публікацій… Різноманітні питання педагогічної інноватики, відображені у дослідженнях І.Беха, І.Дичківської, В.Кременя, О.Остапчук, О.Савченко, В.Химинець, М.Чепіль та ін. Проблема походження, становлення і розвитку українського етносу у контексті українознавчої науки й оновлення змісту вітчизняної освіти розглядається у дослідженнях В.Барана, М.Вівчарика, Я.Калакури, П.Кононенка, М.Тараненка, Т.Усатенко, Ю.Фігурного та ін. Однак питання українознавчої пізнавальної стратегії, впровадження українознавчих цінностей**,** інноваційної діяльності вчителя початкових класів на засадах українознавства потребує детальнішого аналізу, залишається актуальним.

Формулювання цілей статті… Метою даної статті є аналіз проблематики концентру українознавства «Україна – етнос» та характеристика інноваційних підходів до вивчення означеного концентру в початкових класах.

Виклад основного матеріалу… Енциклопедична література поняття «інновація» тлумачить як нововведення. Інновація педагогічна – це процес «створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому, а також створення нового змісту, форм і методів освітньої діяльності» [6, с. 486]. Як зазначають дослідники, інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів. І.М.Дичківська зазначає, що інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку [2, с. 7].

«Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті» , одним із пріоритетних завдань національної школи наголосила формування особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою наукових знань про людину, природу й суспільство, з високо розвиненим почуттям національної та власної гідності, що є носієм національних та загальнолюдських цінностей, готової після закінчення навчання присвятити своє життя і працю на здобуття добробуту кожної людини й народу України. Стрижневими, основоположними виховними напрямками сьогодення визначено патріотичне, громадянське як такі, що відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності, закладають «підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (patria) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін» («Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2015)). У цьому контексті видається слушною думка багатьох науковців (М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Вишневський, П.Кононенко, Т.Усатенко й ін.) про пріоритетність національно-гуманістичної системи цінностей, впровадження українознавчої методології освіти, необхідність реформування вітчизняної освіти на українознавчих засадах. Українознавство як спеціальна галузь науки і як «оригінальний шкільний предмет вивчає Україну і світове українство у всіх координатах часопросторового розвитку» [8, с. 3]. Згідно з концепцією П.П.Кононенка [3, 4], завданням українознавства є не тільки відродження пам'яті історії, а й створення на ґрунті уроків минулого передумов для осмислення проблем сучасності та визначення перспектив і шляхів досягнення мети у майбутньому. Така точка зору дозволяє говорити про інноваційне українознавство, оскільки наукове передбачення, прогнозування окреслює певні орієнтири, пріоритетні напрями як суспільного розвитку, так і особистісного розвитку прийдешніх поколінь.

Складовими інноваційного українознавства є інноваційна освіта і виховання, інноваційна культура, інноваційна політологія та багато інших сфер суспільного життя, що входять в українознавство в якості концентрів. Автори навчальної програми «Українознавство. 1-4 кл.» для загальноосвітніх навчальних закладів зазначають, що курс українознавства у початковій школі органічно поєднує природознавчий аспект знань про Україну із суспільствознавчим і розглядає ці знання на культурологічному рівні. Матеріал систематизовано за такими тематичними блоками: «Я – українець», «Моя родина, мій рід», «Мій український народ», «Моя держава – Україна», «Україна та українці в світі». У межах кожного тематичного блоку виокремлено такі змістові лінії: національне природне довкілля, мова і традиційна культура українського народу, визначні особистості та дати історичної генези українців, їхня роль у світовому поступі [8, с. 4].

Однією із ключових проблем науки про Україну і світове українство є проблема походження, становлення і розвитку українського етносу. Феномен українців зумовлений територією, географічним середовищем, але не обмежений ними. Як зазначає П.Кононенко, він – «явище загальнопланетарне. А це визначає його і характер, і долю та історичну місію» [4, с. 108]. У зв'язку з цим концентр «Україна - етнос» необхідно досліджувати та розкривати, починаючи з джерел і концепцій про час, місце зародження й формування, генезис українців.

Давньогрецький термін «етнос» етимологічно означає «народ», «плем'я», «група людей». Давні греки, відрізняючи себе від інших народів, саме останніх і називали етносами. Вітчизняним еквівалентом цього терміну стало слово «народ». При чому, за твердженням дослідників, цим словом стали називати «своїх», а терміном «етнос» – «чужих, інородців» [7, с. 17]. Нині «етнос» вживається як науковий термін для визначення всіх типів етнічних спільнот, а слово «народ» набуло соціально-політичного і геополітичного значення. Поняття «етногенез» (походження, виникнення і становлення певного народу) у науковій літературі трактується як процес утворення етнічної спільності, походження народів на базі різних етнічних компонентів. Він включає як

початкові етапи виникнення якого-небудь народу, так і подальше формування його етнографічних, лінгвістичних і антропологічних особливостей [3, с.485]. Етногенез тісно пов'язаний з антропогенезом – походженням людей на певній території. Науковці говорять про етноси корінного або місцевого походження (автохтонний підхід) і етноси прийшлі (міграційний підхід).

Щодо проблеми походження українців, то вона логічно продовжує проблему етногенезу східних слов'ян, саме факт спадкоємності і викликає найбільші дискусії у науковому середовищі. Відшуковуючи власне коріння, ми водночас ідентифікуємо себе, відстежуємо свої витоки. Знайти об'єктивну відповідь на питання звідки пішла Україна і українці «можна тільки звільнившись від ідеологічних стереотипів і політичної упередженості, які тривалий час впливали на розвиток самої науки в цій галузі пізнання» [1, с. 14]. Загальновідомо, що радянська історіографія в основному будувалася на тезі про Київську Русь як колиску трьох братніх народів. Їх політизованість очевидна, ще видатний український історик Михайло Грушевський вважав Київську Русь першою славною сторінкою української державності. А перекручення історичних фактів робилося, насамперед, для формування певних стереотипів мислення, прищеплення українцям почуття меншовартості, «виправдання експансії російської імперії на українські національні землі. Тому рання історія українців була викривлена на користь панічно-східного сусіда. Так апріорі і всупереч фактам українці були проголошені «молодшими братами» росіян» [1, с. 13]. Усі набутки українського народу, особливо у сфері культури, подавались як явище випадкове, як «перехідний стан розвитку російської культури». З цим не погоджувались окремі вчені, проте їхній голос у радянські часи був або заборонений, або не чутний.

Специфічні погляди на українську історію, фальшування фактів спостерігаємо і у деяких навчальних програмах, підручниках, виданих у незалежній Україні. У цьому контексті, наприклад, варто звернути увагу на підручник, який має гриф Міністерста освіти і науки України (протокол № 6 від 18 грудня 2006 р.): Звиняцковский В.Я. Олейников А.А., Филенко О.Н. Страноведение. Путешествие по Руси и России во времени, пространстве и языке: Книга для чтения в 5 кл. общеобразоват. учеб. завед. с русским языком. – К. : Киевская Русь, 2010. – 256 с. У передмові читаємо: «Книга, которую вы держите в руках – особая! Из нее… вы узнаете о тех основах, которые являються общими для русского и украинского народов, … в этой книге вы найдете много интересного о нашей общей древней истории; о расселении славянских племен и создании Древнерусского государства…». Школярі Луганщини також вивчали державний гімн Росії, символи, атрибутику, політичний устрій Російської Федерації, діяльність В.Путіна, головні російські свята тощо. Наслідки не забарилися. Викривлені факти історії проникали у свідомість, виховуючи нове покоління проросійськи налаштованих російськомовних донбаських українців. На українознавство годин не знайшлося. Принагідно зауважимо, що постанови 90-х років минулого століття щодо впровадження українознавства у систему освіти України ніхто не відміняв. Так, Державна програма «Українознавство в системі освіти, науки і культури», Постанова Кабінету Міністрів України від 05.12.1995, урядова Постанова від 5.08.1998, № 1239 про «Базовий навчальний план середніх закладів освіти України», українознавство визначають інваріативною складовою навчального плану і акцентують, що воно повинно було впроваджене у всіх навчальних закладах з першого вересня 2001 р.

Здобуття Україною незалежності сформувало суспільний запит на пошуки історичного коріння української ідентичності, джерел становлення українського етносу. Як результат – нові наукові дискусії, нові наукові концепції, популяризація уже існуючих концепцій, які виводили український етнос чи не з доісторичних часів й пов'язували його виникнення з індо-аріями, носіями трипільської культури тощо. Серед розмаїття концепцій та теорій походження і формування українського етносу можна виокремити такі: *теорія «споконвічності* (Я.Пастернак, Ю.Шрамко, Ю.Копержинський): українці існують стільки, скільки взагалі існує людина сучасного типу, тобто від 30-40 тисяч до 2-3 млн. років, а територія нинішньої України з часів раннього палеоліту і до наших днів ніколи не була безлюдною; *теорія автохтонності* (М.Грушевський), згідно з якою етнічну основу українців становило населення пізнього палеоліту, яке проживало на території України, а росіяни і білоруси мали свою окрему етнічну основу і територію проживання; *теорія «єдиної колиски»* (В.Мавродін): зародження і розвиток з єдиної древньоруської народності трьох близьких слов'янських народів (українців, білорусів, росіян); *теорія «незалежного розвитку окремих східнослов'янських народів»* (Я.Дашкевич), тобто українців, білорусів, росіян; *своєрідні гіпотези та специфічні новітні концепції, які мають дискусійний характер* (Ю.Шилов, Ю.Канигін, М.Відейко): арійське коріння українців; Україна (а не Месопотамія, Єгипет, Близький Схід) є місцем виникнення світової цивілізації як такої тощо.

Новітнє українознавство постає як наука «цілісного пізнання, творення й самотворення українського народу і його етнічної території в усьому часопросторовому вимірі» [3,с.8], тож належне осмислення проблем етногенезу українців дозволяє глибше зрозуміти об'єктивні

закономірності сучасних глобалізаційних процесів, визначити в них роль і місце України та українців, надає можливість вирішити ті завдання, які є актуальними для незалежної України і пов'язані з формуванням етнонаціональної свідомості, державного патріотизму, національної гідності й самоповаги.

Тому зміст і засоби освіти в нових історичних умовах мають звільнитися від політичної упередженості, стати тим чинником формування нової української людини-патріота, яка є свідомим творцем своєї держави. Саме ці завдання акцентує програма з українознавства для 1-4 кл. загальноосвітніх навчальних закладів; вона є особистісно орієнтованою, що дає змогу урізноманітнити систему уроків, покращити сприйняття матеріалу, розвиток пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку. Змістове наповнення українознавства, його пізнавально-виховний потенціал, виразна національна спрямованість дають широкі можливості для новацій, використання міжпредметних зв'язків, дозволяють учителю початкових класів творчо підходити до моделювання структури того чи іншого уроку, проводити різноманітні нестандартні уроки.

Сучасний урок – це не просто основна організаційна форма навчання, а співпраця вчителя та учня, це «середовище суб'єкт – суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, в основі якої – співпраця, співтворчість учителя з учнями; набуття ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду; урахування впливу предметного й інформаційного середовищ» [6, с. 337]. На думку О.Савченко, домінування суб'єктності учня є основною характеристикою якості уроку, яка досягається за певних умов. Перш за все, це – пріоритетність мотиваційного забезпечення начального процесу, урізноманітнення джерел інформації і засобів навчання щодо підготовки й проведення уроку, технологічність навчання як інструмент суб'єктності й полісуб'єктності сучасного уроку, збагачення діяльнісного компоненту уроку різними видами навчальної взаємодії, застосування інтегрованих уроків, акцентування в контрольно-оцінювальній складовій уроку на особистій відповідальності учня за якість своєї роботи, сприятливе психодидактичне, гігієнічне середовище уроку [6, 339]. Як зазначають дидакти, на відміну від традиційного уроку, метою якого є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нестандартний урок найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. У ньому поєднуються елементи традиційних уроків (сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення), але у особливих формах. Саме такі уроки містять в собі елементи майбутніх технологій, які при групуванні їх у певну систему, що базується на глибокому знанні потреб, інтересів та здібностей учнів, можуть стати дійсно інноваційними. При вивченні концентру «Україна – етнос» серед таких уроків найбільш доцільними будуть міжпредметні: об'єднання спорідненого навчального матеріалу з «Літературного читання», «Української мови», «Природознавства», «Я у світі», «Музичного мистецтва» тощо; уроки-змагання: урок-КВК, урок-вікторина, урок-конкурс, урок-брейн-ринг; уроки комунікативної спрямованості: урок-роздум, урок-усний журнал; уроки-подорожування, дослідження: урок-екскурсія, урок заочної подорожі, урок-пошук та ін.

Велике значення для покращення базових знань з українознавства мають різноманітні ігрові ситуації, творчі завдання, пошукова робота, а також робота над термінологічними поняттями. Концентр «Україна – етнос» вимагає особливої уваги до термінології, яка повинна підпорядковуватися певним тематичним лініям: Україна – Батьківщина (рідна земля), Україна – незалежна держава (моя держава), Україна – народ (особистість як громадянин). Тож термінологічий словник означеного концентру для учнів 1-4 кл. має акцентувати наступні визначення: автохтони, антропологія, археологія, асиміляція етнічна, батьківщина, геноцид, громадянин, громадянство, громадянськість, демографія, денаціоналізація, держава, діаспора, етнічна група, етнічна ідентифікація, етнічна інтеграція, етнічна меншина, етнічна самосвідомість, етнічна територія, етнічний склад населення, етногенез, етнографічна група, етнокультурні процеси, етнонім, етнопсихологія, етнос, ідеологія, країна, корінний етнос, менталітет, ментальність, мова, народ, народність, населення, національна ідея, національна культура, національна свідомість, національне довкілля, національна психологія, національна ідентичність, національна ідея, національність, національний характер, нація, плем'я, політика, раса, рід, рідна земля, родина, самосвідомість, світогляд, свідомість, символіка, слов'яни, територія, Україна, українець, українство, українці та ін.

Висновки… Новий етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від авторитарної уніфікації та стандартизації педагогічного процесу, переосмисленням цінностей, інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання. Чимало науковців вважає, що в основу реформування сучасної системи освіти в Україні має бути покладена українознавча методологія навчання та виховання, ідея національно-культурної ідентичності, адже українознавство відкриває безмежні можливості здійснювати практичні дії для реалізації його провідних завдань як у науково-дослідній, так і культурно-освітній та педагогічній сферах,

зокрема, створення ефективних умов для успішної розробки і застосування педагогічних інновацій: нові методики викладання, нові способи організації занять, нововведення в організації змісту освіти (інтеграція, міжпредметні програми), ігрові методики (вікторини, диспути), проблемне навчання, організація дослідницької діяльності з отриманням нових для учнів знань та ін. Українознавча методологія передбачає структурування навчально-виховної роботи на основі українознавчих цінностей, вибір тих методів, принципів, засобів виховання, які максимально сприяють формуванню етнонаціонально усвідомленої особистості – громадянина України.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: домінантні аспекти розвитку українського етносу в українознавчому вимірі; специфіка висвітлення історії України у змісті підручників сучасної загальноосвітньої школи; впровадження українознавчих цінностей, інноваційної діяльності вчителя початкових класів на засадах українознавства.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Вівчарик М. М. Історичні витоки формування українського етносу й нації // Україна: від етносу до нації / М. М. Вівчарик. – К. : Вища школа, 2004. – С.13–45. / Vivcharyk M. M. *Istorychni vytoky formuvannia ukrainskoho etnosu y natsii (Historical sources of forming Ukrainian ethnos and nation),* Ukraina: vid etnosu do natsii, Kyiv, 2004, pp.13–45. *[in Ukrainian].*

2.Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2012. – 349 с. / Dychkivska I. M. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii (Innovative pedagogical technologies),* Kyiv, 2012, 349 p. *[in Ukrainian].*

3.Історія українознавства : навч. посіб. / за ред. П. П. Кононенка. – К. : Академвидав, 2011. – 512 с. / *Istoriia ukrainoznavstva,* Kyiv, 2011, 152 p. *[in Ukrainian].*

4.Кононено П. П. Концентри українознавства / П. П. Кононенко // Українознавство. – К. : Міленіум, 2006. – С.103–137. / Kononeno P. P. *Kontsentry ukrainoznavstva (History of Ukrainian studies*), Ukrainoznavstvo, Kyiv, 2006, pp. 103–137. *[in Ukrainian].*

5.Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 440 с. / Kremen V. H. *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty (Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Realization. Results),* Kyiv, 2005, 440 p. *[in Ukrainian].*

6.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с. / Savchenko O. Ya. *Dydaktyka pochatkovoi osvity (Didactics of primary education),* Kyiv, 2012, 504 p. *[in Ukrainian].*

7.Україна: етнос, нація // Українознавство: посіб. (М.Тараненко та ін.). – К. : КМВУГВ ім. Б.Грінченка, 1999. – С.17–36. / *Ukraina: etnos, natsiia (Ukraine: ethnos, nation),* Ukrainoznavstvo, Kyiv, 1999, pp. 17–36. *[in Ukrainian].*

8.Українознавство. 1-4 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Кононенко П. П., Присяжна Т. М. – К. : Рада. – 46 с. / *Ukrainoznavstvo. 1-4 klasy (Ukrainian studies.1-4 forms),* Kyiv, 46 p. *[in Ukrainian].*

9.Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с. / Khymynets V.V. *Innovatsiina osvitnia daialnist (Innovative educational activity),* Uzhhorod, 2007. – 364 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «19» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» травня 2016 р.

Рецензенти:
Романюк С. – доктор педагогічних наук, доцент
Тимчук Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Мафтин Лариса – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент, e-mail: tkach-volodya@mail.ru

Maftyn Larysa – assistant professor of the department of pedagogy and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovysh National University, candidate of philological sciences, assistant professor, Ukraine, e-mail: tkach-volodya@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Мафтин Л. Актуалізація проблематики концентру українознавства «Україна – етнос» в умовах оновлення змісту вітчизняної освіти / Лариса Мафтин // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 127–132.

Cite this article as:

Maftyn L. Updating of the Problems of Concentre of Ukrainian Studies «Ukraine – Ethnos» under the Conditions of Content Updating of National Education, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 127–132.

УДК [37.014:796.011.1]:005(438)(045)

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
OLEKSANDR MOZOLEV,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Методологічні підходи до вивчення системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі

Methodological Approaches to the Study of the Management of the Development of Education in the Sphere of Physical Culture and Sport in Poland

У статті автором розкриті методологічні підходи щодо вивчення системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі. Встановлені засоби і методологія досліджень систем управління. Розкрито змістовно-процесуальна схема дослідження та види наукового аналізу, що використовує автор. Визначені методи дослідження та сфера їх застосування.

Встановлено, що теорія управління визначає системний підхід, як найбільш універсальний метод дослідження вивчення стану, організації, структури, взаємодії різних аспектів функціонуючої системи. З'ясовано, що реалізація сукупності завдань роботи здійснюється на основі системного, інтеграційного, структурно-функціонального, комплексного, діалектичного, ситуаційного, інноваційного, нормативного, адміністративного, кількісного та поведінкового підходів із застосуванням трьох груп методів: формально-логічних, загальнонаукових та специфічних. Автором визначено, що змістовно-процесуальна схема дослідження передбачає використання наступних видів наукового аналізу: проблемного, системного, каузального, праксеологічного, аксіологічного, програмно-цільового, ситуаційного, прогностичного та рекомендаційного. Увесь процес дослідження передбачає комплексне використання формально-логічних методів дослідження, а саме: аналізу, синтезу, індукції, дедукції, аналогії, аксіоматичного методу, формалізації, абстрагування, узагальнення, сходження від абстрактного до конкретного тощо.

Ключові слова: *методологія, управління, методи, освіта, фізична культура.*

In the article the author revealed the methodological approaches to the study education development management system of in the sphere of physical culture and sport in Poland. Installed tools and methodology of management systems research have been established. Substantially-procedural scheme of the research and types of scientific analysis that are used by the author have been disclosed. Research methods and the scope of their application have been defined.

It is specified that implementation of the set of work task is based on a systematic, integration, structural-functional, multi-methodological, dialectal, situational, innovative, normative, administrative, quantitative and behavioral approaches applying three groups of methods: aristotelian, general scientific and specific. It is found that the management theory identifies a systemic approach, as the most universal method of research to study of the state, organization, structure, interaction of various aspects of the functioning system. Author identified that the substantially-procedural scheme of research involves the use of the following scientific analysis: problematic, systematic, causal, praxeological, axiological, program-target, situational, predictive and a recommendative. The entire research process involves the integrated use of aristotelian research methods, namely: analysis, synthesis, induction, deduction, analogy, axiomatic method, method of formalization, abstraction, generalization, from abstract to the concrete, etc. Historical, comparative law methods were used in the study to examine the status of the development of the problem in the scientific literature and the works of Polish scholars. Mathematical-statistical methods are used in order to define the resource, personnel, material - technical and medical support to the development of education in the sphere of physical culture and sport of Poland. Financial analysis is used to establish the level of funding for the development of education in the sphere of physical culture and sport of Poland, methods of mathematical modeling used for prognostic modeling of investigated processes.

Key words: *methodology, management, methods, education, physical culture.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Вступ Польщі до Європейського Союзу значною мірою здійснив вплив на рівень інтенсифікації розвитку і розбудови соціальних інститутів

держави. Освіта в сфері фізичної культури і спорту визначена однією із пріоритетних напрямів і найважливіших складових загальної освіти людини, яка забезпечує створення передумов до перманентного удосконалення рівня фізичної підготовки впродовж усього життя, високого рівня здоров'я, соціальної активності, творчого довголіття, трудового потенціалу особистості. Набуття якісної освіти індивідом в сфері фізичної культури і спорту Польщі великою мірою залежить від оптимальної організаційної структури та розподілу функцій управління освітою в сфері фізичної культури та спорту в цілому, а зокрема процесом її стандартизації. Така оптимізація можлива лише у випадку наявності високого рівня розвитку науково-методичного базису управлінської складової в освітній галузі сфери фізичної культури і спорту. В контексті нашого дослідження необхідно відзначити те, що вирішення висунутих завдань роботи, отримання науково достовірних та обґрунтованих результатів, які характеризуються багатоплановістю, складністю, полімодальністю за своїм змістовим наповненням, можливе лише за умови ґрунтовного аналізу та висвітлення змісту методологічних основ організації та проведення дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій... Польський досвід управління розвитком освіти вивчали А. В. Василюк, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І. М. Даценко, О. В. Карпенко та ін. Проблеми навчання фізичному вихованню в закладах освіти Польщі розглядали в своїх роботах С. А. Вавренюк, В. Р. Пасічник, Л. П. Сергієнко, В. М. Лишевська, А. Б. Мандюк, Б. М. Мицман та ін. Разом з тим, питання методологічних підходів до вивчення системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі не знайшли свого відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Формулювання цілей статті… Мета статті – визначення методологічних підходів вивчення системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

Виклад основного матеріалу… Наша науково-дослідницька робота здійснювалась із застосуванням низки методологічних підходів, які ґрунтовно висвітлені у ряді праць вітчизняних і зарубіжних науковців [1, 3, 8, 10, 13, 14], зокрема:

– системний підхід – передбачає дослідження певних об'єктів, як складних систем, які наділені елементним складом, мають чітку структуру, а структурні елементи та система в цілому виконують специфічні функції, система характеризується єдністю зовнішнього та внутрішнього середовища, підпорядковується діалектичним законам розвитку;

– інтеграційний підхід – переважно спрямований на виявлення сутності та змісту взаємозв'язків окремих підсистем та елементів системи, розкриття особливостей стадій життєвого циклу об'єкту та суб'єкту управління, виявлення взаємозв'язків між рівнями управління по вертикалі та по горизонталі;

– структурно-функціональний підхід – націлений на виявлення та дослідження сутності між стійкими, закономірними зв'язками елементів системи, зовнішніх проявів властивостей системи або її елемента, сукупності елементів у заданій системі відносин, певного способу функціональної взаємодії системи з навколишнім середовищем;

– комплексний підхід – передбачає під час аналізу складних систем врахування взаємозв'язків між окремими функціональними аспектами систем управління (організаційними, правовими, соціальними та ін.);

– діалектичний підхід – полягає в дослідженні складних систем на основі принципу історизму, розгляді системи в процесі самостійного руху, змін, розвитку, а суттєві взаємозв'язки між елементами системи, підсистемами, явищами оточуючої дійсності пояснюються із позицій законів боротьби та єдності протиріч, взаємного переходу кількісних та якісних змін, заперечення заперечення;

– ситуаційний підхід – використовується для дослідження придатності і необхідності застосування різних механізмів управління в залежності від ситуації, що склалась;

– поведінковий підхід – зорієнтований на пошук шляхів підвищення ефективності систем управління за рахунок оптимізації наявних людських ресурсів;

– інноваційний підхід – спрямований на пошук можливостей швидкої адаптації систем управління до змін, які відбулись у зовнішньому та внутрішньому середовищах, пошук нових технічних рішень, механізмів управління, удосконалення наявних та розробки нових адміністративних послуг тощо;

– нормативний підхід – передбачає пошук та розробку нормативів у підсистемах цільової, функціональної, соціальної спрямованості суб'єкта та об'єкта управлінської діяльності в залежності від умов функціонування та розвитку, які динамічне змінюються з рухом системи в часі і просторі, під впливом ендогенних та екзогенних факторів тощо;

– адміністративний підхід – передбачає пошук оптимальних характеристик, які регламентують параметри функціонування та розвитку елементів або системи управління в цілому;

– кількісний підхід – спрямований на пошук, із широким використанням математико-статистичних методів оптимальних значень показників критеріїв, якісних та кількісних параметрів оцінок, які мають забезпечити перехід системи управління на більш високий рівень розвитку.

Сучасна теорія управління визначає системний підхід, як найбільш універсальний метод дослідження, вивчення стану, організації, структури, взаємодії різних аспектів, функціонування, ресурсів, внутрішніх і зовнішніх зв'язків моделюючої або функціонуючої системи. Застосування системного підходу дозволяє більш глибоко, комплексно, виходячи із різних масштабів діяльності (державної, регіональної, місцевої), оцінити будь-яке явище, процес у конкретно визначеній системі, що дозволить, у свою чергу, прийняти більш вивірене і науково обґрунтоване управлінське рішення [1; 3].

Визначальну роль у методології досліджень систем управління відіграють засоби і методи, які у науковій літературі поділяють на три групи: формально-логічні, загальнонаукові та специфічні [2]. Досягнення мети дослідження і забезпечення достовірності отриманих результатів можливе лише в разі врахування специфіки завдань роботи і відповідно коректне підібраних до них методів та засобів, які мають повною мірою забезпечити вирішення усього їх кола. Досліджуючи систему управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі з позицій системного підходу необхідно більш детально визначити предметну область застосування методів дослідження з урахуванням змістовно-процесуальної схеми його організації. Змістовно-процесуальна схема дослідження передбачає використання таких основних видів наукового аналізу [6; 15]:

–проблемний аналіз – використовується з метою виявлення та окреслення кола питань із подальшим їх проблемним структуруванням, яке передбачає визначення їх типології, характеристик, наслідків, шляхів вирішення;

–системний аналіз – використовується з метою визначення характеристик, структури, функцій проблеми, особливостей взаємодії системи із зовнішнім та внутрішнім середовищем;

–каузальний аналіз – спрямований на встановлення причин, які призвели до виникнення проблемної ситуації, а також наслідків її дії;

–праксеологічний аналіз – передбачає діагностування змісту діяльності системи в ситуації, що виникла, моделювання і оптимізацію параметрів функціонування досліджуваної системи;

–аксіологічний аналіз – спрямований на побудову системи оцінок досліджуваних явищ, діяльності, процесів, ситуацій з позицій певної ціннісної системи;

–ситуаційний аналіз – передбачає моделювання ситуації, її складових, умов, наслідків;

–прогностичний аналіз – передбачає здійснення прогнозів відносно потенційного та бажаного майбутнього;

–рекомендаційний аналіз – спрямований на розробку рекомендацій;

–програмно-цільовий аналіз – розробка програм діяльності.

Увесь процес дослідження передбачає комплексне використання формально-логічних методів дослідження, а саме: аналізу, синтезу, індукції, дедукції, аналогії, аксіоматичного методу, формалізації, абстрагування, узагальнення, сходження від абстрактного до конкретного [4].

Історико-ретроспективний, порівняльно-правовий методи застосовуються у процесі дослідження з метою вивчення стану розробки проблеми в науковій літературі, працях польських учених, вивчення історичної спадщини з питань організації управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі, дослідження змісту законодавства щодо формування державної політики розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі, удосконалення категоріально-понятійного апарату.

Методи системного й системно-структурного аналізу дають змогу дослідити стан розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі. Нами були використані специфічні методи дослідження систем управління, а саме: метод дослідження документів, соціологічного дослідження, тестування, соціометричних оцінок, метод експертних оцінок. Вищезазначені методи були спрямовані на визначення змістової сутності специфіки об'єкту дослідження, його предмету і завдань, здійснення оцінки стану системи управління за результатами її діяльності [2].

Математико-статистичні методи використовуються з метою достовірного визначення рівня ресурсного, кадрового, матеріально-технічного, медичного забезпечення розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі [5; 7; 9; 11; 12].

Фінансовий аналіз використовується з метою встановлення рівня фінансування розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі, визначення джерел фінансування, питомої ваги кожного із них у зведеному фінансовому бюджеті розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту, встановлення принципів розподілу грошових коштів та оцінки ефективності і раціональності їх використання.

Методи математичного моделювання, формально-прогностичний метод використовуються для опису окремих складових моделі управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі, процесуальної моделі управління якістю освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі [10].

Висновки… Таким чином, підбиваючи підсумки проведеного дослідження ми зробили наступні висновки:

– в нашому дослідженні «система управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі» розуміється з точки зору системного та структурно-функціонального підходів, як впорядкована на єдиній нормативно-правовій основі сукупність органів управління, які здійснюють цілеспрямований, систематичний, організуючий, координуючий, контролюючий вплив на освітню сферу фізичної культури і спорту Польщі, які регламентують протікання освітнього та виховного процесів, процесів якості та стандартизації освіти, визначають правові засади процесів управління кадровим, організаційним, матеріально-технічним, фінансовим, нормативно-правовим, медичним забезпеченням освіти в сфері фізичної культури і спорту з метою підвищення ефективності її функціонування;

– будь-яка система управління складається з суб'єкту та об'єкту управління, які в свою чергу виступають підсистемами, які абстрагуючись від системно-структурних взаємозв'язків можна розглядати як відносно самостійні складні соціально-економічні системи. В контексті нашого дослідження об'єктом системи управління розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі виступає відкрита, складна, динамічна соціально-економічна система – освітня галузь в сфері фізичної культури і спорту, із усіма її складовими – структура, функції, принципи функціонування, стандартизація і якість, усі види забезпечення, освітній та виховний процеси тощо. Суб'єктом системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту виступає система державної влади Польщі в особі її органів управління освітою, громадських організацій та зацікавлених сторін;

– реалізація сукупності завдань роботи здійснюється на основі системного, інтеграційного, структурно-функціонального, комплексного, діалектичного, ситуаційного, поведінкового, інноваційного, нормативного, адміністративного, кількісного підходів із застосуванням трьох груп методів: формально-логічних, загальнонаукових та специфічних;

– змістовно-процесуальна схема дослідження передбачає використання таких основних видів наукового аналізу: проблемний аналіз, системний аналіз, каузальний аналіз, праксеологічний аналіз, аксіологічний аналіз, ситуаційний аналіз, прогностичний аналіз, рекомендаційний аналіз, програмно-цільовий аналіз;

– увесь процес дослідження передбачає комплексне використання формально-логічних методів дослідження, а саме: аналізу, синтезу, індукції, дедукції, аналогії, аксіоматичного методу, формалізації, абстрагування, узагальнення, сходження від абстрактного до конкретного тощо;

– специфічні методи вивчення проблематики нашої роботи використовуються для дослідження систем управління, а саме: метод дослідження документів, соціологічного дослідження, тестування, соціометричних оцінок, метод експертних оцінок;

– математико-статистичні методи використовуються з метою достовірного визначення рівня ресурсного, кадрового, матеріально-технічного, медичного забезпечення розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають в дослідженні мети, функцій і завдань системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Гасюк І. Л. Підходи до дослідження системи державного управління розвитком фізичної культури і спорту // Державне управління та місцеве самоврядування: зб. наук. пр. – Д. : Вид-во ДРІДУ НАДУ, 2010. – № 4(7). – С. 194–206. / Hasiuk I. L. *Pidhody do doslidzhennia systemy derzhavnoho upravlinnia rozvytkom fizychnoi kultury i sportu (Approaches to the study of the system of state management of development of physical culture and sports),* Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia, 2010, Issue 4(7), pp. 194–206. *[in Ukrainian].*

2.Коротков Э. М. Исследование систем управления: [учеб. пособ. для вузов.] / Э. М. Коротков – Издательско-консалт. комп. «Дека», 2000. – 336 с. / Korotkov E'. M. *Issledovanie sistem upravleniya (The study of control systems)*, Izdatel'sko-konsalt. komp. «Deka», 2000, 336 p. *[in Russian].*

3.Мудрик В. Методология и организация исследования отрасли «Физическая культура и спорт» и системы управления / В. И. Мудрик // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 12. – С. 81–88. / Mudrik V. *Metodologiya i organizacya issledovaniya otrasli «Fizicheskaya kultura i sport» i sistemy' upravleniya (Methodology and organization of the study branch «Physical culture and sport» and control system),* Pedagogika, psikhologiya ta med.-biol. probl. fiz. vykhovaniya i sportu, 2003, № 12, pp. 81–88. *[in Ukrainian].*

4.Сабитов Р. А. Основы научных исследований: [учеб. пособ.] / Р. А. Сабитов. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т., 2002. – 138 с. / Sabitov R. A. *Osnovy' nauchny'x issledovanij (Fundamentals of scientific research),* Chelyabinsk, 2002, 138 p. *[in Russian].*

5.Салин В. Н. Социально-экономическая статистика: [учебник] // В. Н. Салин, Е. П. Шпаковская – М. : Юрист, 2001. – 461 с. / Salin V. N., Shpakovskaya E.P. *Social'no-e'konomicheskaya statistika (Socio-economic statistics)*, Moscow, 2001, 461 p. *[in Russian].*

6.Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: [учеб. пособ.] / Ю. П. Сурмин – К. : МАУП, 2003. – 368 с. / Surmin Yu. P. *Teoriya system i sistemny'j analiz: (Systems theory and systems analysis),* Kyiv, 2003, 368 p. *[in Russian].*

7.Abell P. (1975). Modele w socjologii. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Abel P. (1975). / Models in sociology. Warsaw: State Scientific Publishing House. *[in Polish]*

8.Babbie E. (2003). Bodania społeczne w practyce. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Babbie E. (2003). / Bodania social practyce. Warsaw: Scientific Publishers PWN. *[in Polish]*

9.Cohen J., Cohen P. (1975). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: L. Elbraum. *[in English]*

10.Ferguson G. A., Takane Y. (2000). Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. / Ferguson G. A., Takane Y. (2000). Statistical analysis in psychology and pedagogy. Warsaw: State Scientific Publishing House. *[in Polish]*

11.Freund J. E. (1971). Podstawy nowoczesnej statystyki. Warszawa: PWE. / Freund J. E. (1971). The foundations of modern statistics. Warsaw: PWE. *[in Polish]*

12.Heise D. R. (1975). Causal analysis. New York: Wiley. *[in English]*

13.Kawalec P. (2006). Przyczyna i wyjaśnianie. Studium z filozofii i metodologii nauk. Lublin: Wydawnictwo Naukowe LAM. / Kawalec P. (2006). Reason and explanation. The study of philosophy and methodology of science. Lublin: Scientific Publishing house LAM. *[in Polish]*

14.Kerlinger F. N. (1986). Foundations of behavioral research. New York: Holt, Rinehart and Winston. *[in English]*

15.Maruszewski T. (2001). Psychologia poznania. Gdańsk: GWP. / Maruszewski, T. (2001). The psychology of cognition. Gdańsk: GWP. *[in Polish]*

Дата надходження статті: «05» лютого 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «19» лютого 2016 р.

Рецензенти:
Гасюк І. – доктор наук з державного управління, професор
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Мозолев Олександр – професор кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: mozoliev64@mail.ru

Mozolev Oleksandr – professor of the department of theory and methodology of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: mozoliev64@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Мозолев О. Методологічні підходи до вивчення системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі / Олександр Мозолев // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 133–137.

Cite this article as:

Mozolev O. Methodological Approaches to the Study of the Management of the Development of Education in the Sphere of Physical Culture and Sport in Poland, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 133–137.

УДК 378.094.015.3

ОЛЬГА НАЛИВАЙКО,
аспірант
(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)
OLHA NALYVAIKO,
postgraduate student
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University)

Система ціннісних орієнтацій як складова професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів

The System of Value Orientations as a Part of Professional-Communicative Culture in Future Family Doctors' Preparation

У статті автором здійснено аналіз системи ціннісних орієнтацій, виокремлено складові професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів. Визначено психолого-педагогічні функції лікаря у професійній діяльності, їх роль у результативності професійної ефективної взаємодії в системі лікар-пацієнт.

Висвітлено систему базових гуманістичних цінностей, їх роль у професійній діяльності сучасного медика, оскільки слугують підґрунтям культури та орієнтиром поведінки, за яким він будує свої стосунки з партнерами у процесі професійно-комунікативної діяльності Акцентовано увагу на результативності професійної медичної діяльності, котра багато в чому визначається рівнем пізнавальних процесів, ступенем розвиненості емоційно-вольової сфери, багатством і «дисципліною» почуттів. Представлено основні характеристики системи ціннісних орієнтацій, котра стимулює професійно особистісний розвиток, активізує внутрішні механізми особистості, детермінує професійну поведінку та забезпечує зміст і спрямованість професійної діяльності..

У статті наведено потенційні складові професійної майстерності майбутніх сімейних лікарів, виокремлено основні методи та форми професійної культури та професійного мислення лікаря, яке включає клінічне, професійно-етичне, екологічне, генетичне, інформаційно-технологічне мислення.

Ключові слова: *система цінностей, гуманістичні цінності, професійна культура, комунікативна культура, моральна культура, професійна майстерність лікаря.*

In the article the systems of value orientations are analyzed; the components of professional and communicative culture in future family doctors' preparation are singled out; psychological and pedagogical functions of a doctor in a professional activity are described and their role in efficient professional interaction «doctor-patient» is highlighted.

The system of humanistic values is characterized; and the role of these humanistic values in doctors' professional activities as culture background is revealed. The outcomes of a medical professional activity are focused on. It is stated that they depend on the level of cognitive processes, the degree of emotional sphere development. The basic characteristics of value orientation system are highlighted. The latter facilitates personal and professional development, fosters inner personal mechanisms, determines professional behaviour and provides contents and orientation of a professional activity. The value system of future doctors includes the ability to sympathize with a patient; their readiness to sacrifice; the feeling of responsibility for the result of work; thoroughness; a strong will and professional courage; a developed intuition and determination; dignity, independence, self-confidence, integrity; tolerance to the character of a patient, culture, religion; benevolence, intolerance to negligence; a high level of professional and communicative competence; professional reflection; self-criticism; belief in rescue mission of medicine; optimism.

In the article the potential integral elements of future family doctors' professional mastery are highlighted; the main methods and forms of doctors' professional culture and thinking are singled out. Doctors' professional thinking includes clinical, professional and ethical, ecological, genetic and IT thinking.

The thesis gives the characteristics of the main components of medical staff's communicative competence. These components include the proper use of verbal and non-verbal communication; skills of empathetic communication; the ability to build the most appropriate relationship with a patient in the process of solving clinical and diagnostic tasks.

***Key words**: value system, humanistic values, professional culture, communicative culture, moral culture, doctors' professional mastery.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Особливістю медичної діяльності є чітко виражена духовно-ціннісна складова. Визначну роль у професійній діяльності сучасного лікаря відіграє високий рівень його моральної культури, яка проявляється в специфічних вимогах до особистісних якостей. Їх характеризують здатність співчувати пацієнту; готовність до самопожертви; високе почуття відповідальності за результати своєї діяльності; старанність і обов'язковість; сила волі та професійна мужність; наявність розвиненої інтуїції та рішучості; почуття власної гідності, незалежність і впевненість у собі, принциповість; толерантність, терпимість до культури, релігії, характеру пацієнта; колегіальність, яка проявляється в тактовності, доброзичливості; нетерпимість до халатності й недобросовісності; високий рівень професійної та комунікативної компетентності; працьовитість; розвинена лікарська рефлексія, самокритичність; віра в рятувальну місію медицини; оптимізм [4, с.72].

Аналіз досліджень і публікацій... Питанням, стосовно специфіки та різних аспектів професійної медичної культури, присвячено багато наукових робіт. Це дисертаційні дослідження А. Агаркової С. Дружилова, Л. Дудікової, О. Жиляєвої, К. Куренкової, Б. Ясько, О. Мясоєдов та ін., в яких розглядаються окремі складові професійної культури лікаря. Аксіологічним основам медицини присвячені роботи Ю. Абаєва, С. Кулика, Ю. Лісіцина, Т. Мішаткіної, В. Рибіна, М. Яровинського та ін.

Формулювання цілей статті… Мета статті полягає в обґрунтуванні системи ціннісних орієнтацій як складової професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів.

Виклад основного матеріалу… Соціальні дослідження та практика свідчать, що до змісту загальної культури медика належать життєві установки та пріоритети загальнолюдських цінностей – істини, любові, добра, краси, свободи і т. ін. Ядром загальної культури особистості є освіченість і вихованість у їхній гармонійній єдності. Показником загального розвитку медика є рівень його пізнавальних процесів: мислення, уваги, сприйняття, пам'яті, уявлення. Результативність професійної медичної діяльності багато в чому визначається також і ступенем розвиненості емоційно-вольової сфери, багатством і «дисципліною» почуттів, тобто вмінням стримувати себе, не піддаватися настрою, прислуховуватися до голосу розуму. Такі якості, як енергійність, товариськість, почуття гумору, сприяють успішному вирішенню дидактичних виховних завдань.

Важливою складовою гармонійного розвитку особистості є сформована естетична культура, яка базується на її здібностях, інтересах, прагненні до прекрасного та вмінні їх реалізовувати. Естетична культура включає в себе естетичну свідомість та діяльність. Культурний розвиток є обов'язковою складовою всіх структурних компонентів особистості. Нині рівень культури та освіти населення – один із провідних ресурсів національного вдосконалення та успішної конкуренції країни на світовому ринку.

Необхідно відзначити, що поняття «культура» виступає як в широкому, так і у вузькому сенсі цього слова. Культура в широкому сенсі є інтегративною характеристикою особистості та включає всі її аспекти від мислення до діяльності. В цьому випадку можна говорити про сформованість професійної культури, політичної культури, моральної поведінки, суспільно-діяльнісної культури і та ін.

У своєму дослідженні В. Кузнецова визначає таку систему базових гуманістичних цінностей: життя – головна цінність існування людини і суспільства; доброта чи здатність прихильно ставитися до людей, приносити їм радість і задоволення, бути щирим з іншими; любов до ближнього як почуття глибокої прихильності, відданості; співчуття, тобто здатність ставитися з розумінням і жалістю до переживань і проблем людини; справедливість – спроможність діяти неупереджено, відповідно до моральних та правових норм суспільства; совість – тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм; повага до гідності особи – здатність бачити найкращі її якості [5, с. 8].

Дослідник Ю. Остраус зазначає, що «особливого значення система ціннісних орієнтацій набуває для сімейного лікаря, оскільки вона стає центральним елементом у структурі його професійного образу, стимулює професійно особистісний розвиток, активізує внутрішні механізми особистості, детермінує професійну поведінку та забезпечує зміст і спрямованість професійної діяльності [7]. У контексті професійної діяльності ми можемо говорити про професійні ціннісні орієнтації, які визначаються як вибіркове, стале ставлення людини до різних аспектів професії, її специфічних ознак і характеристик [4, с. 72]. Ці ціннісні орієнтації включають в себе також

відношення до засвоєння знань, до уміння застосовувати набуті знання на практиці, до здатності креативного прояву себе в професії.

Особливістю професійних ціннісних орієнтацій сімейного лікаря є те, що вони ґрунтуються на гуманістичних та професійних цінностях, котрі тісно пов'язані між собою. Сама лікувальна справа за своєю сутністю завжди була і залишається гуманістичною, оскільки діяльність медика спрямована на людину, збереження її життя і здоров'я. Гуманізм лікаря проявляється у прагненні допомогти хворому, використати усі можливості для покращення його здоров'я і якості життя, для полегшення страждань. Відповідно, гуманістичні цінності, які ставлять на перше місце безумовну цінність людини, відіграють у професії сімейного лікаря провідну роль, слугуючи підґрунтям культури та орієнтиром поведінки, за яким він будує свої стосунки з партнерами у процесі професійно-комунікативної діяльності [7].

Ряд авторів представляють аргументовану позицію, згідно якої відсутність постійних норм поведінки, однакових для всіх епох і країн, стосовно медицини пов'язана зі стійкістю теоретичних аспектів моралі та мінливістю моральних норм професійної етики [2, с. 14]. Дійсно, ціннісне відношення до різних аспектів медичної діяльності може значно відрізнятися в різних соціумах, так як воно входить у цілісну аксіологічну картину світу того чи іншого етносу, тобто є культурно зумовленим.

Разом із указаними вище цінностями, котрі реалізуються лише в медичній діяльності, ця діяльність відбувається також у контексті цілої низки універсальних цінностей. Нині спостерігається зміна моральних парадигм у медицині й забуття традиційних для України християнських моральних цінностей, що пов'язане з дегуманізацією взаємовідносин між лікарем і хворим. Ситуацію, що склалася у вітчизняній системі охорони здоров'я, можна охарактеризувати як стан соціальної аномії. На думку деяких дослідників, деформація відносин між лікарем і пацієнтом можна розглядати з позицій різних теорій девіації (Х. Беккер, Т. Парсон). Прикладами соціальної девіації є хамство, зарозумілість, грубість, нечесність. Саме тому особливої уваги заслуговує з'ясування специфіки ціннісного поля медицини на основі синтезу культурологічного, соціологічного та психологічного підходів.

В межах першого з них медицина як підсистема загальної культури розглядається із загальноприйнятих позицій моралі та абсолютних цінностей, представлених у благах культури, у співвідношенні з якими, як із фундаментальними нормами, усвідомлюється кожен акт людської діяльності. Професійна медична діяльність традиційно регламентується деонтологією і являє собою в загальній культурі комплекс норм, які складаються із необхідних вимог ціннісного змісту.

Розширення психолого-педагогічних функцій лікаря пов'язане зі зростанням соціально-психологічної напруги в країні та світі, різким зростанням психосоматичних, нервово-психічних, ятрогенних захворювань, граничних психічних станів людського організму, крайнім наслідком чого може бути збільшення суїцидів у різному віці. Лікар – майже єдиний професіонал, котрий зобов'язаний взяти на себе вирішення цих питань у процесі роботи з пацієнтами. Лікар повинен уміти знайти індивідуальний підхід до хворого, вибрати правильну тактику спілкування, мобілізувати не лише його фізичні, але й психічні можливості у боротьбі проти хвороби, що дозволить лікувати не хворобу, а хворого.

Лікарю необхідно добре вивчити основні галузі психології: загальну, педагогічну, вікову, соціальну, медичну; оволодіти методиками психодіагностики, психокорекції, психотренінгу, психоаналізу; добре знати свій психічний статус і грамотно оцінити психічний статус хворого, і це особливо актуально нині, коли відбувається процес соціалізації професії лікаря, тобто перехід його діяльності із системи «людина – людина» в систему «людина – суспільство».

Мінливі умови діяльності лікаря XXI століття на основі бурхливого розвитку медично-біологічної науки та інформаційних технологій, системного вдосконалення практики охорони здоров'я й переходу до неперервного типу медичної освіти вимагають створення нової моделі професії лікаря. Її основними компонентами є: володіння здоров'якоригуючими, здоров'язберігаючими, здоров'яприбавляючими технологіями, пов'язаними з технізацією, біологізацією, екологізацією, хімізацією, інформатизацією, психологізацією діяльності лікаря, що дозволяє здійснювати інформоване партнерство «лікар – хворий»; широке професійне мислення лікаря, яке включає клінічний, професійно-етичний, екологічний, генетичний, інформаційно-технологічний стилі; готовність до роботи в усіх закладах і організаціях сфери охорони здоров'я [3].

Для сучасного постіндустріального інформаційного суспільства необхідна професійно освічена й гармонійно розвинена особистість, здатна: адаптуватися в умовах реального життя в складному динамічному світі; брати на себе відповідальність за свої рішення в умовах свободи вибору; орієнтуватися та ініціативно діяти в мобільному й багатомірному суспільстві; користуватися своїми знаннями на благо себе та інших [8, с. 283].

Основними методами та формами для формування вище визначених показників є: ґрунтовне та всебічне вивчення теоретичних, передклінічних та клінічних дисциплін; широке впровадження розвивального навчання в навчальний процес навчального закладу; організація допомоги студентам у засвоєнні специфіки вузівського навчання.

Аналіз наукових джерел дав нам змогу виокремити основні складові професійної майстерності майбутніх сімейних лікарів, а саме: медична ерудиція; спеціальні знання про хвороби та їх прояви; наявність умінь і навиків постановки медичного діагнозу; потреба в постійному оновленні знань із медичної галузі; проникливість; спостережливість; специфічні особливості пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, уявлення та ін.., які формуються в процесі лікарської діяльності; володіння алгоритмом постановки діагнозу (аналіз ситуації, формулювання задачі, отримання нових даних, необхідних для ефективного вирішення діагностичної задачі, аналіз процесу та результатів рішення, співставлення шуканого результату з реальним); ефективне використання розумових дій (судження, умовивід) і мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, проведення аналогій, узагальнення, абстрагування, класифікація) на етапах збору анамнезу, дослідження й постановки діагнозу; вміння вирішувати типові клінічні та діагностичні задачі; вміння перебудовувати мисленнєву діяльність відповідно до вимог ситуації; здібність швидко й глибоко заглиблюватися у психологію пацієнта; поєднання спеціального знання патології органів зі знанням про особистість; наявність знань, умінь і навичок ефективного управління власною психікою та психікою хворого; здатність швидко набувати нові технологічні знання з галузі медицини відповідно до вимог часу; стійкість лікарської діяльності в критичних ситуаціях (гострий шоковий стан хворого, кома, порушення психічної діяльності та ін.).

Аналіз літературних джерел вказує на зростаючу роль філологічної (мовної) культури медичних працівників. Професія лікаря – лінгвоактивна професія. Слово, або мова для лікаря має дуже важливе значення. В свій час Гіппократ стверджував: «Існує три типи лікарів. Один з них лікує травами, другий ножем, третій словом. То звернімося до того, хто лікує словом, адже лікуючи тіло, він лікує і душу».

На необхідність вдосконалення мови засобом цілеспрямованого навчання писали ще великі мудреці стародавньої Греції та Риму. Таланту цілющого слова лікаря надавали великого значення з глибокої давнини. Академік Білібін О.Ф писав, що вирішальною й визначною якістю клінічної роботи є не методика дослідження, а культура власної особистості лікаря [1, с. 123].

Медичний працівник у сучасних умовах повинен володіти системою норм української літературної мови, що включає в себе орфоепічну, лексичну, граматичну (морфологічну й синтаксичну), орфографічну та пунктуаційну норми, а також володіти нормами мовного етикету, основу якого складає категорія ввічливості, норми ділового етикету, для коректного складання будь-якого необхідного офіційного документу.

Ми погоджуємося з М. Лісовим, який стверджує, що ефективна взаємодія й спілкування (комунікації) в системі лікар-пацієнт є центральною ланкою для досягнення успіху в лікувальному процесі, для клінічної компетентності лікаря, а також мають вирішальний вплив на результат лікування [6, с. 68]. Комунікативні вміння тісно пов'язані з наявністю організаторських умінь – умінь встановлювати ефективні взаємодії, оскільки лікареві доводиться управляти й організовувати діяльність інших людей.

Український психолог В. Семиченко виділяє якості, які суттєво впливають на процес спілкування: товариськість; контактність; ініціативність; діалогічність.

Вступаючи в спілкування з іншою людиною необхідно визначити свої інтереси, зіставляти їх з інтересами партнера по спілкуванню, оцінювати його як особистість, обирати найбільш доцільну техніку і прийоми спілкування.

Висновки… Таким чином, до системи цінностей майбутніх лікарів відносять здатність співчувати пацієнту; готовність до самопожертви; високе почуття відповідальності за результати своєї діяльності; старанність і обов'язковість; силу волі та професійну мужність; наявність розвиненої інтуїції та рішучості; почуття власної гідності, незалежність і впевненість у собі, принциповість; толерантність, терпимість до культури, релігії, характеру пацієнта; колегіальність, яка проявляється в тактовності, доброзичливості; нетерпимість до халатності й недобросовісності; високий рівень професійної та комунікативної компетентності; працьовитість; розвинена лікарська рефлексія, самокритичність; віра в рятувальну місію медицини; оптимізм.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести комунікативну компетентність (культуру спілкування) працівників медичної сфери.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Билибин А. Ф. Культура мышления врача / А. Ф. Билибин // Здравоохранение. – 2010. – №7. – С.46-53./ Bilibin A.F. *Kul'tura myshlenija vracha (The doctor's thinking culture),* Zdravoohranenie, 2010, №7, pp. 46–53. *[in Russian].*

2.Эльштейн, Н. В. Медицинская этика и современность / Н. В. Эльштейн // Клиническая медицина. – 2000. – № 11. – С. 14–17. / Jel'shtejn, N. V. *Medicinskaja jetika i sovremennost' (Medical ethics and contemporaneity),* Klinicheskaja medicina, 2000, № 11, pp. 14–17. *[in Russian].*

3.Ємець А. Стан та перспективи підготовки фахівця сімейної медицини в Україні [Електронний ресурс] / Анатолій Ємець. – Режим доступу: [vpm_2014_14_16.pdf]. / Jemecj A. *Stan ta perspektyvy pidghotovky fakhivcja simejnoji medycyny v Ukrajini (The state and perspectives of family doctor's professional training in Ukraine),* access mode: [vpm_2014_14_16.pdf]. *[in Ukrainian].*

4.Кардашевська Г. Е. Професійні ціннісні орієнтації майбутніх лікарів / Г. Е. Кардашевська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 15. – С. 70–75. / Kardashevsjka Gh. E. *Profesijni cinnisni orijentaciji majbutnikh likariv (Professional and* valuable orientations of the future doctors), Visnyk Lughansjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedaghoghichni nauky, 2013, № 15, pp. 70–75. *[in Ukrainian].*

5.Кузнецова І. В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. В. Кузнецова; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 205 с./ Kuznecova I. V. Pedaghoghichni umovy formuvannja empatijnoji kuljtury studentiv vyshhykh medychnykh navchaljnykh zakladiv (Pedagogical conditions of the students' tenderness culture formation in higher education), Kharkiv, 2004, 205 p. *[in Ukrainian].*

6.Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович. – Вінниця, 2006. – 196 с. / Lisovyj M. I. *Formuvannja profesijnogho movlennja majbutnikh medychnykh pracivnykiv u vyshhykh medychnykh navchaljnykh zakladakh (The future medical workers' professional speech formation in medical establishments),* Vinnycja, 2006, 196 p. *[in Ukrainian].*

7.Остраус Ю. М. Ціннісні орієнтації як компонент професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів [Електронний ресурс] / Ю. М. Остраус. – Режим доступу: http://int-konf.org/. / Ostraus Ju.M. *Cinnisni orijentaciji jak komponent profesijno-komunikatyvnoji kuljtury majbutnikh simejnykh likariv (Values as a component of the future family doctors' professional communicative culture),* access mode: http://int-konf.org/. *[in Ukrainian].*

8.Плахотнік О. В. Теоретичні засади сутнісної характеристики інформаційної культури студентів / О. В. Плахотнік, С. В. Партоленко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн та ін.]. – К.-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 582–586. / Plakhotnik O. V. *Teoretychni zasady sutnisnoji kharakterystyky informacijnoji kuljtury studentiv (The theoretical basis of the essential characteristics of the students' information culture),* Suchasni informacijni tekhnologhiji ta innovacijni metodyky navchannja u pidghotovci fakhivciv: metodologhija, teorija, dosvid, problemy, K.– Vinnytsia, DOV Vinnytsia, 2004, Vol. 5, pp. 582-586. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «14» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «28» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Акімова О. – доктор педагогічних наук, професор
Шахов В. – доктор педагогічних наук, професор

Наливайко Ольга – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, e-mail: kafp234@rambler.ru

Nalyvaiko Olha – postgraduate student of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, e-mail: kafp234@rambler.ru

Цитуйте цю статтю як:

Наливайко О. Система ціннісних орієнтацій як складова професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів / Ольга Наливайко // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 138–142.

Cite this article as:

Nalyvaiko O. The System of Value Orientations as a Part of Professional-Communicative Culture in Future Family Doctors' Preparation, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 138–142.

УДК 378(477) (09)

ЛЮДМИЛА НОВАКІВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)
LIUDMYLA NOVAKIVSKA,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Uman, Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University)

Лекційний метод викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття

The Lecture Method of Teaching Literature in the Middle of the XIX – Early XX Century

У статті здійснено аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – на початку XX століття.

Відмічено, що традиція викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі.

З'ясовано, що регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В той же час специфіка шкільної лекції полягала в поєднанні в ній як елементів академічної лекції, прийнятої у вищій школі, так і елементів літературної бесіди, як методу середнього ступеня освіти.

Ключові слова: *лекційний метод, література, словесність, викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття.*

The article analyzes the practice of lecture method in class literature in the middle of the XIX – early XX century.

It is noted that the tradition of teaching literature in the analyzed period was based on a combination of heuristic (conversation method) and dogmatic (lecture) teaching methods. Methodists in many ways determined the value of the lecture in the teaching of literature in high school, emphasized the uniqueness of the lecture on the lessons of literature, suggesting psychological, didactic and methodological features of the application of the lecture method in the school of historical and literary courses.

It was found that regular use of lectures in the study of literary history course in high school. At the same time, the specificity of the school lecture was a combination of elements in it as academic lectures, adopted in high school, as well as elements of literary conversation, as a method of an average level of education.

Key words: *lecture method, literature, literature, teaching literature in the middle of the XIX – early XX century.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Література – це Слово, яке учить, лікує, утішає, радує, засмучує, примушує думати, мучитися, мучитися вічними питаннями Буття. Тому саме через літературу людство пізнає культуру багатьох епох і народів, щоб, переробивши її у власній душі, піднятися на новий ступінь цивілізації.

Літературна освіта – це творчий процес, зумовлений історичними, політичними, соціокультурними, культурологічними і особовими чинниками, в поліфонічному просторі яких здійснюється передача літературного досвіду підростаючому поколінню на основі його діалогу з текстом, автором, літературним героєм, самим собою (читачем); мета діалогу – культурне перетворення сьогоднішнього читача в завтрашнього читача – Громадянина, який готовий до служіння Вітчизні, і для якого література має естетичний сенс і виступає джерелом виховання мовної культури [7, с. 25].

На початок XXI століття розширився і поглибився поліфонічний простір, в якому формується читач, але розуміння провідної ролі літературної освіти і зусилля, зроблені педагогами другої половини XIX – початку XX ст. вказують шлях актуальний і сьогодні.

Як свідчить аналіз джерел, процес розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї

енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

Традиція викладання літератури (словесності) в середині XIX – на початку XX століття базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі. Оптимальним у вітчизняній методичній школі вважалося поєднання евристичного і лекційного методів, оскільки «…бесіда неминуче повинна чергуватися з лекцією, не замінюючи її, а лише виступаючи там, де це дозволяє матеріал» [5, с. 40].

Аналіз досліджень і публікацій… Аналіз історико-педагогічного доробку свідчить, що проблемам розвитку теорії і практики словесності, професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної вищої школи XIX – початку XX століття присвячені праці В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семеног, О. Снітовського та ін.

Однак проблеми змістового і навчально-методичного аспектів викладання літератури у середині XIX – на початку XX століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження, яке допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

Формулювання цілей статті… Мета статті – здійснити аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу… У постійному поєднанні з літературною бесідою в середині XIX – на початку XX століття функціонувала така форма (за тогочасною термінологією – «метод», «спосіб») навчання, як лекція. На думку методиста-словесника В. Данилова, «…уміле комбінування акроаматичного (лекційного) і евристичного способів, – ось система, до якої повинне прагнути викладання літератури» [4, с. 127].

Масове використання методу лекції на уроці літератури підтверджується цілою низкою праць середини XIX – початку XX століття, в яких досліджуються психологічні, дидактичні і власне методичні обґрунтування застосування лекції. У цьому контексті з-поміж інших заслуговують на увагу праці В. Герасимова, В. Острогорського, О. Сікорського, В. Данилова, О. Дорошкевича та ін.

З часу середньовічних університетів лекція вважалася специфічною формою навчання у вищій школі. Починаючи з другої половини XIX століття, лекційний метод у вищій школі переживала криза. Незважаючи на практику покарання за невідвідування лекцій і, як пише В. Герасимов, «деяку помсту професорів на іспитах студентам, які не відвідували лекції, аудиторії все-таки часто-густо залишалися порожніми» [2, с. 17]. Причиною регресу лекційного методу в середині XIX століття називалися «успіхи книгодрукування», що зумовили масове поширення літографованих записів лекцій. Аргументація в усіх випадках була одна і та ж: читання лекцій – система застаріла, інакше до чого ж тоді винахід книгодрукування. Лекції не потрібні, раз існують книги, слухання лекцій – заняття пасивне, тоді як в заняттях наукою потрібні активність, самодіяльність, особиста ініціатива. Існувала традиція прямої заборони літографованих записів лекцій, оскільки вони нібито «позбавляли вихованців від необхідності уважно слухати лекції в амфітеатрах» [9, с. 551]. Були також відомі побажання одного з попечителів учбового округу замінити лекції систематично розташованими за програмою курсу рефератами студентів за джерелами і основними посібниками [6, с. 340]. Засобом подолання такої «кризи» часто називали талант лектора. Проте, на думку сучасних дослідників, «… на цій підставі можна було б прийти тільки до заперечення лекційної системи навчання взагалі, оскільки система, заснована на виняткових даруваннях окремих педагогів, не могла бути придатною в масовому практичному застосуванні» [3, с. 295].

У другій половині XIX століття лекційний метод став успішно застосовуватися в старших класах середніх навчальних закладів. У цей період з'явилися психологічні і дидактичні обґрунтування застосування лекційного методу для учнів шкільного віку. Так, наприклад, В. Герасимов стверджував, що розуміння лекції залежить не від віку учня, а від його розумової напруги, тому, як би не був розвинений учень, він не в змозі буде розуміти лекції, якщо мислення його в самий момент слухання «не буде сприятливим для розвитку і успіху напруги» [2, с. 20]. Учений приводить метафорично сформульовану і, в той же час, дуже точну умову успішності лекційного методу, що не залежна від віку слухачів: він пов'язує непродуктивність лекції з тим, що вона не передбачає за мету «змусити учня йти далі» [2, с. 17]. Мета викладача при читанні лекції, передусім, в тому, щоб змусити слухачів мислити з приводу предмета читання. Без досягнення цієї

мети ніякий вплив «живого слова» не неможливий, тому, з точки зору ученого, на лекції мають бути активізовані усі необхідні елементи процесу мислення.

Психологія лекції як форми усного мовлення була розкрита у праці російського психолога початку XX століття І. Сікорського «Психологические основы воспитания и обучения» (1910 р.). «Почувши усну мову викладача, – писав учений, – ми сприймаємо не прості слова, але живі, тобто слова з прихованими відтінками їх сенсу і значення. Більше того, у звуках слів і мови, в її відтінках, в прискоренні і уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і перервах відкривається нескінченний світ почуття, що не передається одним скелетом слів» [12, с. 45–46].

Сприйняття лекції І. Сікорський пов'язує з цілою низкою нових вражень від конкретного акту живої мови, який проникає в душу і реєструється пам'яттю з усією своєю складністю. З точки зору психолога, усе чутне нами має характер багатої наочності і закріплюється тисячами асоціативних зв'язків. Високі вимоги до рівня і якості усної мови учителя, який читає лекцію в школі, висував і В. Острогорський: «Учитель повинен володіти цілком даром слова, тобто говорити не лише абсолютно зв'язно і ясно, але навіть, по можливості, красиво і захоплююче» [11, с. 14].

Психологічні підстави лекційного методу актуалізуються і в методичній праці В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917 р.). Методист розбирає специфіку шкільної лекції, підкреслюючи, що занадто тривала мова, завжди, врешті-решт, притуплює увагу, особливо у підлітків, недостатньо здатних до напруженої довільної уваги, тому вчителеві не слід присвячувати цілого уроку за зразком вищої школи власному усному викладу. З точки зору В. Данилова, шкільна лекція – це історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду: «Учитель говорить, узагальнюючи знання, здобуті шляхом класного розбору і викладаючи історико-літературні відомості, необхідні як коментар до твору. Учні ж говорять, відповідаючи зв'язно на питання, таким чином, викладаючи усі знання, які він має відносно цього твору» [4, с. 126].

О. Дорошкевич звертає увагу на те, що продуктивність лекції залежить не лише від таланту і компетентності лектора: учні, слухаючи учителя, часто захоплюються предметом, і, якщо вони не записують, багато матеріалу для них пропадає. Предмет краще запам'ятовується, підкреслює методист, якщо він зачіпає як слухові, так і зорові, моторно-рухові відчуття [5, с. 7]. На думку ученого, уміння записувати конспект стає при лекційному методі обов'язковою методичною нормою, якій слід навчати.

Сама можливість застосування лекції в середніх навчальних закладах та її дидактичні і психологічні відмінності від академічної лекції досліджувалися Г. Леєром у праці «Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ» (1868 р.). Педагог розглядав досвід німецької школи, в якій лекції («аудиторні читання») в середніх навчальних закладах ніскільки не відрізняються від бесід («класних читань»), протягом яких викладач, разом із власною розповіддю, ставить питання учням і примушує їх повторювати прочитане [6, с. 548]. Таким чином, Г. Леер представляє існування в німецькій методиці «змішаного» методу: лекції читалися в невеликих класах (25–30 осіб) і мали характер бесід – це значно менше стомлювало, чим зв'язна неперервна «аудиторна лекція»; під час беседи-лекції увага була менш напружена і слухачі активніші, ніж під час лекції. Щоб уникнути нерозуміння і зневаги лекціями в середніх навчальних закладах, Г. Леер пропонував спочатку будувати уроки по навчальному посібнику, потім запитувати вивчене і, нарешті, читати після усього цього лекцію про те ж саме, щоб бути упевненим, що після такої підготовки вона буде зрозумілою і уважно прослуханою [6, с. 551].

Застосування лекційного методу на уроці літератури стало предметом багатьох методичних робіт і тематикою для полеміки на вчительських з'їздах початку XX століття. Так, два педагогічні з'їзди (Перший з'їзд викладачів російської мови у військово-навчальних закладах 1904 року і З'їзд викладачів російської мови і словесності середніх навчальних закладів 1914 року) висловилися проти лекційного методу викладання [15, с. 252; 14, с. 51].

Проте це не означало повного видалення лекційного методу з уроку літератури. Без нього при вивченні історико-літературного курсу в старших класах навряд чи можна було засвоїти велику програму тільки методом детального аналізу. Лекційний метод цілком довів свою актуальність на уроці літератури, але користуватися ним варто було лише тоді, коли інші методи були малоефективні. Наприклад, коли потрібно було повідомити фактичні відомості про письменника або твір, проводити вступні і завершальні заняття з цілісних розділів курсу.

Як свідчить аналіз джерел, методика лекції на уроці літератури розглядалася В. Острогорським, М. Сретенським, В. Даниловим, О. Дорошкевичем.

Потребу використання лекційного методу на уроці літератури О. Дорошкевич обґрунтовував його сутнісною природою, тим, що він «…звичайно не може ґрунтуватися на безпосередньому пізнанні явищ; отже, там, де матеріал не дозволяє учням зробити які-небудь узагальнені висновки на підставі власних спостережень, там є нормальним використання лекції» [5, с. 40]. До тем, що

вимагають застосування лекції, методист відносив фактичні дані з життя письменника, умови написання ним відомого твору, і, в цілому, ті узагальнення, які своєю широтою становлять труднощі для учнів. Наприклад, тему «Значение А.С. Пушкина в истории русской литературы» методист пов'язував тільки з лекційним методом.

Розглядаючи використання лекційного методу в середній школі, слід опиратися на ті «контекстні» відмінності, які були актуалізовані Г. Леєром: лекції в університеті і лекції в середньому навчальному закладі відрізнялися тим, що під час шкільної лекцій учень постійно включався в навчальний діалог із викладачем, елементи бесіди були обов'язковим елементом шкільної лекції, що виражає її специфіку та головну відмінність від лекції в університеті. Поєднання методів бесіди і лекції в практиці школи В. Острогорський також називав «змішаним» методом, коли використовувалася і форма бесіди, з наступними відповідями учнів на запитання викладача, і форма лекції, зв'язної розповіді викладача, з перевіркою питань з метою перевірки рівня засвоєння запропонованого матеріалу [11, с. 14].

В. Острогорський розумів та наголошував на важливості спадкоємних зв'язків методів середньої і вищої школи. «З останнього класу, – писав методист, – учні йдуть вже в університет або вищі курси, а значить, складання лекцій у старших класах значно полегшить згодом складання лекцій у вищих навчальних закладах» [11, с. 14]. Проте метод лекції учений переносив на шкільний ґрунт не буквально: адаптація полягала, наприклад, в тому, що учні перший час забезпечувалися конспектами лекцій, які читав викладач, а пізніше, з отриманням стійкої навички конспектування, записували лекції самостійно.

В. Острогорський вважав необхідним використання лекційного методу при вивченні вступних тем до великих розділів історії літератури. Так, наприклад, вступ до курсу історії російської літератури в VI класі гімназії учений планував як лекцію із з'ясуванням поняття про словесність, писемність, літературу та історію літератури загальної і приватної, а також про те, чому тільки деякі, найбільш культурні народи, мають свою літературу та її історію [11, с. 95–96]. Наступні два-три заняття учитель також в лекційній формі повинен був зупинитися на історії російської літератури, яку слід було розділити на давню і нову із вказівкою відмінностей однієї від іншої за мовою, формою і змістом, і, нарешті, вказати періоди історії літератури нової (псевдокласично-наслідувальний, сентиментальний, романтичний і художньо-народний). Такий розгорнутий сценарій вступної лекції В. Острогорський дає, заповнюючи відсутність подібного огляду в підручниках. На думку педагога, вступні лекції вносять «сенс і мету» в усі подальші заняття [11, с. 96].

Методист пропонував також детальний сценарій лекції-огляду, прочитаної учителем на 3-4 заняттях і записаної учнями у вигляді конспектів. У цьому вступі потрібно було, по-перше, пояснити походження і сутність помилкового класицизму, а також вказати на три основні псевдокласичні форми – епопея, ода і трагедія; в інших, сказати про енциклопедистів і сутність вчення Локка і Монтескье [11, с. 99].

Використання методу лекції у старших класах повинне було опиратися на стійку навичку учнів з конспектування. Здатність і підготовленість старшокласника до складання конспекту не завжди відповідала тим завданням, які ставив перед собою учитель, застосовуючи лекційний метод. О. Дорошкевич у праці «Опыт методического построения урока словесности» (1917 р.) підкреслював, що під час лекції учні бувають далекі від предмета викладу: уся увага їх спрямовується на вдале і можливо повне записування лекції. На думку ученого, записування і конспектування лекції не були тотожними поняттями, оскільки конспектуванню лекцій потрібно було навчати [5, с. 6].

З розвитком шкільного історико-літературного курсу на початку XX століття лекції-огляди стали необхідною формою, що дозволяла долати «опір» художнього матеріалу, обсяг якого постійно збільшувався. Використання лекції в другому півріччі випускного VIII класу як головного і єдиного методу навчання пропонувалося О. Лебедевим. На думку ученого, в цей період слід було відійти від системи «завдання» і «опитування» уроків і перейти до читання лекцій. Мету цих лекцій учений визначав як побіжний огляд новітньої російської літератури і, одночасно, як керівництво домашнім читанням учнів: «Учні, які читали новітніх російських письменників, завдяки цим лекціям, осмислять їх… ті, які не читали – зацікавляться і свідомо візьмуться за читання, знатимуть, що читати» [8, с. 28]. На думку методиста, метод лекції при навчанні літературі є оптимальним при системному повторенні усього гімназійного історико-літературного курсу. Безумовно, така модель навчання в VIII класі безпосередньо орієнтувала учнів на методику лекційного курсу вже в університеті.

Прикладом навчального посібника з лекційною подачею гімназійного історико-літературного курсу є «Курс лекций по новейшей русской литературе» Г. Александровського (1903 р.). До нього

увійшли усі монографічні теми російської літератури XIX століття: В. Белінський, І. Тургенєв, І. Гончаров, О. Островський, М. Некрасов, Л. Толстой.

Книга Г. Александровського – авторський лекційний матеріал, виданий як лекції з новітньої літератури, прочитані в VIII класі приватної жіночої гімназії А. Дучинської в Києві. Проте, на думку сучасних дослідників, значний об'єм матеріалу примушує засумніватися в повній його реалізації в лекційному вигляді протягом одного випускного класу [1, с. VI].

Таке копіювання академічної логіки історико-літературного курсу вищої школи, представлене в лекціях Г. Александровського не сприяло урахуванню специфіки шкільної лекції [3, с. 302].

Ще одним прикладом винесення лекційного методу в назву підручника були «Лекции по русскому языку» (1908 р.). Підзаголовок книги «підручник для самонавчання» обумовлював включення до нього курсу лекцій з усіх розділів філології – граматики, теорії і історії російської словесності.

На думку сучасних дослідників, «Лекции по русскому языку» носять виключно «сухий», інформативний характер. От як, наприклад, починається лекція «Моление Даниила Заточника»: «Молитва Данила Заточника є єдиною гумористичною пам'яткою в домонгольский період нашої літератури. Вона дійшла до нас у 8 списках та 2 редакціях…» [10, с. 279]. Навряд чи цим посібником повною мірою міг скористатися учитель-словесник при підготовці лекції в старших класах, коли вимагалося не просто відтворення фактології історико-літературного процесу, але і широкі асоціативні зв'язки, інтертекстуальні узагальнення.

Розгляд опублікованих лекційних курсів Г. Александровського примушує погодитися з позицією В. Острогорського, який пропонував учителеві самому складати лекції для вивчення історико-літературного курсу в старших класах [3, с. 302].

У чіткій відповідності з підходами до лекції В. Острогорського побудована методика лекції в книзі М. Сретенського «О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий» (1916 р.). Основою класних занять з історії словесності, вважає методист, має бути аналіз обраних викладачем творів. Лекційний виклад допустимий у трьох випадках: у вступних темах до великих цілісних розділів; при завершальних заняттях з розділу; при оглядах окремих поетичних напрямів [13, с. 4].

М. Сретенський пропонує сценарій (анотацію) лекції з огляду групи ліриків «чистого мистецтва» – Ф. Тютчева, А. Майкова, О. Толстого, А. Фета. «Усе, що можна тут зробити, – відзначає М. Сретенський, – це на декількох уміло підібраних зразках їх лірики (добре застосувати тут заучування напам'ять) стисло вказати особливості творчості кожного з названих поетів: слід змалювати натурфілософський характер лірики Ф. Тютчева, зіставивши його картини натхненної боротьби космічних сил з пушкінськими пластичними, спокійними і дещо холодними описами природи; слід вказати барвистість майковських віршів; потрібно вдало відтіняти найближчу спорідненість віршів О. Толстого з пушкінськими, за їх звучністю і бездоганною обробкою; потрібно звернути належну увагу учнів на чарівливу простоту російської природи у А. Фета» [13, с. 19]. Методист підкреслює, що такі висновки мають бути не ззовні нав'язані учням, а бути сформульовані в результаті умілого доведення на них, шляхом очевидних паралелей і зіставленням зі знайомим вже літературним матеріалом.

Таким чином, історико-літературний курс, що постійно розширювався, зумовив застосування в старших класах методу лекції, що апріорі належав вищій школі.

Специфіка шкільної лекції як пропедевтичної форми підготовки до академічних прийомів університету полягала в постійному поєднанні елементів лекції і літературної бесіди. Методична функція шкільної лекції обґрунтовувалася не віком учнів, а тим, наскільки якість лекції забезпечувала продуктивне мислення слухача. Крім того, актуальність лекційного методу на уроці літератури була детермінована умовою: користуватися лекцією тоді, коли інші методи були малоефективними (наприклад, на вступних і завершальних заняттях з цілісних розділів курсу). Використання методу лекції поєднувалося із формуванням в учнів стійкої навички конспектування. Ґрунтуючись на визначенні В. Данилова, шкільну лекцію можна визначати як історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду, готує учнях до методів вищої літературної освіти [3, с. 303].

Висновки… Аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – початку XX століття призводить до висновку про регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В той же час специфіка шкільної лекції полягала в поєднанні в ній як елементів академічної лекції, прийнятої у вищій школі, так і елементів літературної бесіди, як методу середнього ступеня освіти.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо у дослідженні різних аспектів проблеми становлення і розвитку змісту, форм і методів викладання літератури у XIX – на початку XX століття.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Александровский Г. В. Чтения по новейшей русской литературе. Курс, читанный в VIII классе частной женской А.Т. Дучинской гимназии в Киеве / Г. В. Александровский. – Киев : Типография П. Барского, 1903. – 205 с. / Aleksandrovskiy G. V. *Chteniya po noveyshey russkoy literature. Kurs, chitannyiy v VIII klassie chastnoy zhenskoy A.T. Duchinskoy gimnazii v Kieve (Readings on the newest Russian literature),* Kiev, 1903, 205 p. *[in Russian].*

2. Герасимов В. В. Устранение чтения лекций в академической или университетской системе преподавания наук / В. В. Герасимов. Спб. : Тип. Голике, 1881. – 92 с. / Gerasimov V. V. *Ustranenie chteniya lektsiy v akademicheskoy ili universitetskoy sisteme prepodavaniya nauk (Removal of lecturing in academic or university system of teaching sciences),* St. Petersburg, 1881, 92 p. *[in Russian].*

3. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк : монография / Е. В. Гетманская. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 407 с. / Getmanskaya E. V. *Slovesnost v sredney i vyisshey shkole. Traditsii preemstvennosti: istoriko-metodicheskiy ocherk (Philology in Middle and high school),* Moscow, 2013, 407 p. *[in Russian].*

4. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. (Средняя и низшая школы. Учительские институты) / В. В. Данилов. – М., 1917. – 176 с. / Danilov V. V. *Literatura kak predmet prepodavaniya. (Srednyaya i nizshaya shkolyi. Uchitelskie institutyi) (Literature as a subject of teaching),* Moscow, 1917, 176 p. *[in Russian].*

5. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Киев, 1917. – 58 с. / Doroshkevich A. K. *Opyit metodicheskogo postroeniya uroka slovesnosti (Experience of methodic constructing of the lesson of philology),* Petrograd-Kiev, 1917, 58 p. *[in Russian].*

6. Кареев Н. Н. По вопросу о лекционной системе в высшей школе / Н. Н. Кареев // Вестник Европы. – 1913. – Октябрь. – С. 339–346. / Karieyev N. N. *Po voprosu o lektsionnoy sisteme v vyisshey shkole (On the issue of lecture system in high school),* Vestnik Evropyi, 1913, Oktyabr, pp. 339–346. *[in Russian].*

7. Кипнес Л. В. Развитие литературного образования в учебных заведениях среднего тина России второй половины XIX – начала XX вв. : монография / Л. В. Кипнес. – Санкт-Петербург, 2004. – 200 с. / Kipnes L. V. *Razvitie literaturnogo obrazovaniya v uchebnyih zavedeniyah srednego tina Rossii vtoroy polovinyi XIX – nachala XX vv. : monografiya (Development of literary education in educational establishments of average type in Russia of the second half of the XIX – beginning of the XX century*), St. Petersburg, 2004, 200 p. *[in Russian].*

8. Лебедев А. М. О преподавании литературы в средней школе / А. М. Лебедев // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 1. – С. 24–28. / Lebedev A. M. *O prepodavanii literaturyi v sredney shkole (About teaching literature in seconadry school),* Rodnoy yazyik v shkole, 1914–1915, Issue 1, pp. 24–28. *[in Russian].*

9. Леер Г. А. Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ / Г. А Леер // Педагогический сборник. – 1868. – № 7. – С. 521–556. / Lieyer G. A. *Predlagaemyie peremenyi v uchebnoy chasti voennyih uchilisch (Offered changes in training unit of military schools),* Pedagogicheskiy sbornik, 1868, Issue 7, pp. 521–556. *[in Russian].*

10. Лекции по русскому языку / Сост. Е. Гурьева. Б.м., 1908. – 727 с. / *Lektsii po russkomu yazyiku (Lectures on Russian language)*, B.m., 1908, 727 p. *[in Russian].*

11. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – Спб., 1885. – 110 с. / Ostrogorskiy V. P. *Besedy o prepodavanii slovesnosti (Talks about teaching philology),* St. Petersburg, 1885, 110 p. *[in Russian].*

12. Сикорский А. И. Психологические основы воспитания и обучения / А. И. Сикорский. – Спб., 1910. – 138 с. / Sikorskiy A. I. *Psihologicheskie osnovyi vospitaniya i obucheniya (Psychological bases of upbringing and teaching),* St. Petersburg, 1910, 138 p. *[in Russian].*

13. Сретенский Н. Н. О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий / Н. М. Сретенский. – Казань : Центральная типография, 1916. – 24 с. / Sretenskiy H. H. *O prepodavanii slovesnosti v VIII (pedagogicheskom) klasse zhenskih gimnaziy (About teaching philology in VIII (pedagogical) class of girl's high schools),* Kazan, 1916, 24 p. *[in Russian].*

14. Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа (22 мая – 1 июня 1914 г.). – Тифлис, 1914. – 320 с. / *Syezd prepodavateley russkogo yazyka i slovesnosti srednikh uchebnykh zavedenii Kavkazskogo uchebnogo okruga (Congress of teachers of Russian language and philology of secondary educational establishments of Caucasus educational district),* Tiflis, 1914, 320 p. *[in Russian].*

15. Труды первого съезда преподавателей русского языка в военноучебных заведениях (22-31 декабря 1903 г.). / Под ред. П. В. Петрова. Спб. : Издание Педагогического Музея военно-учебных заведений, 1904. – 434 с. / *Trudy pervogo syezda prepodavateley russkogo yazyka v voennouchebnykh zavedeniyakh (22-31 dekabrya 1903 g.) (Works of the First congress of teachers of Russian language of military educational establishments (22-31 December 1903),* St. Petersburg, 1904, 434 p. *[in Russian].*

Дата надходження статті: «10» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «24» березня 2016 р.

Рецензенти:
Коляда Н. – доктор педагогічних наук, професор
Кочубей Т. – доктор педагогічних наук, професор

Новаківська Людмила – доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: nlb-48@ukr.net

Novakivska Liudmyla – assistant professor of Ukrainian literature and methods of teaching of Uman State Pedagogical University Named after Pavlo Tychyna, e-mail: nlb-48@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Новаківська Л. Лекційний метод викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття / Людмила Новаківська // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 143–149.

Cite this article as:

Novakivska L. The Lecture Method of Teaching Literature in the Middle of the XIX – Early XX Century, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 143–149.

УДК 371.13+159.932.2

АЛЛА ПРУС,
асистент
(Україна, Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка)
ALLA PRUS,
teaching assistant
(Ukraine, Kremenets, Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)

Категорійний аналіз понять «самореалізація» та «професійна самореалізація»

The Categorical Analysis of the Concepts «Self-Realization» and «Professional Self-Realization»

У статті представлені результати дослідження категорій «самореалізація» та «професійна самореалізація». На основі огляду психолого-педагогічних джерел та узагальнення різноманітних підходів у змістовому розгляді було уточнено аналізовані поняття. Сформульовано визначення понять «самореалізація» та «професійна самореалізація», які, на нашу думку, характеризують їх основні поняття. Вони також найбільш точно відповідають напряму нашого дослідження. Було визначено перспективи подальших досліджень, такі як: дослідження рівнів розвитку професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; обґрунтування структурно-динамічної моделі формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на основі визначених понять та ін.

Ключові слова: *самореалізація, професійна самореалізація, категорійний аналіз понять, професійна самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, процес розвитку, спонукально-мотиваційні сутнісні сили людини, творча діяльність, співтворчість.*

The article presents the results of a study of the categories of «self-realization» and «professional self-realization». Based on the review of psychological and pedagogical sources and summarize various approaches to semantic consideration it clarified analyzed concepts. Such definitions as «self-actualization» and «professional self-realization», were formulated, which, in our opinion, characterize their basic concepts. They also most closely correspond the directions of our research. Using the method of content analysis were analyzed some concepts in 46 scientific sources (abstracts, monographs, articles in national and international professional journals, etc.). Special attention was paid to the works of recent years. The study identified a variety of approaches in substantial consideration of the analyzed concepts. Logical-system analysis allowed to identify the conception of «self-realization» and «professional self-realization» in scientific sources and based on that made a categorical analysis of the concepts which are studying. It were identified some prospects of further research such as, the study of the levels of development of professional self-realization of future teachers of fine arts; substantiation of the structural-dynamic model of formation of professional self-realization of future teachers of fine art based on certain concepts etc.

Key words: *self-realization, professional self-realization, categorical analysis of the concept of professional self-realization of the future teacher of fine arts, development, incentive-essential motivational forces of human, creative activity, co-creation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Розвиток процесів самореалізації людини активно відбувається у професійній підготовці. Сьогодення вимагає від молодого фахівця активності, вміння актуалізовувати професійні та комунікативні здібності, реалізації себе як особистості й фахівця з перших днів професійної діяльності. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. орієнтує на підготовку до професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства, виховання покоління фахівців, конкурентоздатних і мобільних на ринку праці, здатних робити особистісний духовно-світоглядний вибір, здобувати необхідні компетентності для навчання упродовж життя.

Підґрунтям для вирішення цих завдань є «Національна доктрина розвитку освіти України» (2001), Закон України «Про соціальні послуги» (2003 р.), Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (2004 р.) Закони України «Про вищу освіту» (2015), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр».

Аналіз досліджень і публікацій…. У вітчизняній науці ідеї самореалізації першими почали розробляти персонологи при розгляді питань рушійних сил та чинників розвитку мотиваційної та ціннісно-смислової сфер особистості, проблем активності та життєтворчості, самосвідомості та ін. У цьому контексті біля витоків проблеми самореалізації стоять дослідники психології особистості Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, П. Р. Чамата та ін.

Самореалізація особистості як соціальне явище постійно змінюється під впливом нових об'єктивних і суб'єктивних чинників, набуває нових характеристик, якостей, функцій, розкриття яких є предметом наукових пошуків у філософському, психологічному та педагогічному аспектах (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, Л. Б. Коган, Д. О. Леонтьєв, П. А. М'ясоїд, І. П. Маноха, Л. М. Мітіна, Т. М. Недашківська, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сохань, В. В. Тихонович та ін.).

Водночас, не зважаючи на значну кількість наукових праць з означеної проблеми, в яких розглядаються різноманітні аспекти самореалізації та професійної самореалізації фахівців різних напрямів підготовки: З. Ю. Крижановська (фахівців дошкільних закладів), І. В. Лебедик (майбутніх учителів іноземних мов), В. М. Мазін (майбутнього вчителя фізичного виховання), Л. С. Рибалко (професійно-педагогічна самореалізація майбутнього вчителя), Н. А. Сегеда (майбутнього вчителя музики та ін.), низка питань, пов'язаних з підготовкою майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до професійної самореалізації, залишається не вивченою.

Формулювання цілей статті… Оскільки питання самореалізації та професійної самореалізації досліджувалося зарубіжними та вітчизняними вченими, то доцільно результати їх наукових розвідок взяти за основу та продовжити розроблення теми в аспекті, що раніше не вивчався. Для виділення категорійних ознак зазначеного поняття ми застосували метод контент-аналізу. Основою проведення нашого дослідження є чітке окреслення певного комплексу категорій і понять, що зумовлюють його теоретичне обґрунтування та впровадження в практичну діяльність вищого навчального закладу. Визначений аспект і став метою нашого наукового пошуку.

Відповідно до мети статті ми виділили основні завдання:

1.Провести метод контент-аналізу.

2.Здійснити теоретичне обґрунтування результатів, отриманих за допомогою проведеного методу контент-аналізу

3.Сформулювати визначення понять «самореалізація» та «професійна самореалізація» за допомогою категорійного аналізу.

Виклад основного матеріалу… Відповідно до вимог названого методу була виділена цілісна системоутворююча одиниця аналізу, за яку приймалися певні частини тексту, що містили судження авторів про поняття «самореалізація» та «професійна самореалізація» як предмет дослідження. Аналізу підлягало судження з вираженими предикативними групами, які несуть конкретне змістове навантаження. При цьому в деяких випадках у самій змістовій одиниці виділялись окремі слова, які мали певне значення й займали суттєве місце на даному етапі дослідження. Відзначені найпростіші одиниці класифікувалися, а далі підраховувалась частота їх виявлення.

За допомогою методу контент-аналізу було проаналізовано визначення «самореалізації» та «професійної самореалізації» в 46 наукових джерелах (автореферати, дисертації, а також монографії, статті вітчизняних та зарубіжних фахових видань, тлумачні словники), особлива увага приділялась науковим роботам останніх років. Усього було виділено 130 найпростіших змістових елементів. Подальший розгляд вихідних джерел дав можливість виокремити 24 стійкі ознаки обраних категорій (таб. 1, таб. 2).

Дослідження виявило різноманітність підходів у змістовому розгляді аналізованого поняття та довело складність його утворення. Логіко-системний аналіз дозволив виокремити термін «самореалізація», яке вперше було наведено в «Словнику з філософії та психології», виданому в

1902 р. у Лондоні: «Самореалізація – здійснення можливостей розвитку Я». У словнику «A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms of usage» – самореалізація трактується як здійснення можливостей розвитку, відповідно доктрині згідно з якою найвищим кінцевим результатом розвитку людини є її самореалізація або самоздійснення [4, с. 345]. Oxford English dictionary подає досліджуване поняття як реалізацію власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я» [5, с. 546].

У Філософському енциклопедичному словнику самореалізацію трактовано як процес покладання-здійснення людиною свого «Я» у світі. Самореалізація передбачає найоптимальнішу для конкретної людини взаємодію сутнісних сил, розгортання яких є мірилом людинотворчого потенціалу конкретно-історичних типів соціуму й культури. Вона невіддільна від усвідомлення людиною самої себе, хоча й не вичерпується останнім, містить неусвідомлене [1, с. 12].

Спроби сформулювати поняття «самореалізація» вченими здійснювалися в різних галузях наук. Існує велика кількість визначень категорії, що розглядається. Цей факт свідчить, що феномен самореалізації є явищем багатогранним, якості якого в певних конкретних ситуаціях виявляються по-різному.

Таблиця 1

Класифікатор дослідження (поняття самореалізація)

Робочі визначення самореалізації	**Категорійні ознаки самореалізації**	**Кількість авторів**	**%**
Самореалізація це – …..	Що?		
	Процес	22	48,8%
	Потреба	5	11,1%
	Розвиток	5	11,1%
	Результат	2	4,4%
	Діяльність	2	4,4%
	Прагнення	2	4,4%
Самореалізація це – процес……	Який?		
	Розгортання та зростання (розкриття й використання)	11	47,8%
	Самопізнання і самознаходження, усвідомлення	4	17,4%
	Реалізує	2	8,7%
Самореалізація це – процес розгортання та зростання (розкриття й використання)	Чого?		
	Потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини	7	38,9%
	Актуалізованих можливостей	3	16,7%
	Власного творчого потенціалу, спрямований на саморозвиток особистості	2	11,1%
	Індивідуального потенціалу	2	11,1%
	Провідних пізнавально-творчих якостей особистості – мотиваційних, операційних, діагностичних	2	11,1%
Самореалізація це – процес розгортання та зростання (розкриття й використання) потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини	Яких?		
	Її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей	5	45,4%
	Самоствердження власного «Я»	2	18,1%

З'ясовано, що переважна більшість науковців трактують самореалізацію, як «процес» (48,8%) (М. Г. Ватковська, Т. П. Вівчарик, Ж. В. Воронцова, Г. Б. Гандзілевська, Н. В. Громова, В. А. Гупаловська, А. В. Зайцева, В. В. Зарицька, Н. Г. Каньоса, А. В. Ковальова, О. В. Коломієць, Н. О. Комісаренко, Л. С. Левченко, Л. В. Мова, Г. О. Нестеренко, В. В. Радул, М. А. Садова, Н. А. Сегеда, В. Б. Тюска, І. О. Тяллева).

Самореалізація – це, на думку 47,8% авторів, процес (Який?) «розгортання та зростання «розкриття й використання» (К. А. Альбуханова-Славская, М. Г. Ватковська, Ж. В. Воронцова, А. В. Зайцева, Н. Г. Каньоса, А. В. Ковальова, О. В. Коломієць, Л. А. Коростылева, Л. С. Левченко, Л. С. Рибалко, М. А. Садова та ін.).

Частка науковців (38,9%) вважають, що самореалізація це – процес розгортання та зростання (розкриття й використання) (Чого?) «потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини» (Ж .В. Воронцова, А. В. Ковальова, Н. О. Комісаренко, Л. А. Коростильова, Г. О. Нестеренко та ін.) та процес розгортання та зростання (розкриття й використання) потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини (Яких?) її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей (45,4%) (Н. О. Комісаренко, Л. А. Коростылева, Л. С. Левченко, В. М. Мазін, С. Ю. Петрусенко та ін.).

Результати здійсненого контент-аналізу дозволяють сформулювати наступне визначення самореалізації – процес розгортання та зростання (розкриття й використання) потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, життєвих цінностей.

Проведений категорійний аналіз поняття «професійна самореалізація» показав наступні результати: 21,4% авторів вважають, що професійна самореалізація – це (Що?) «розвиток» (О. І. Артемова, І. В. Лебедик, Л. М. Мітіна та ін.), ще три дослідники (21,4%) визначають професійну самореалізацію як «процес» (В. А. Гупаловська, Н. Г. Каньоса, В. В. Радул).

Професійна самореалізація – це процес розвитку, на думку 41,7% авторів (Чого?), «професійної майстерності» (К. А. Альбуханова-Славская, М. Г. Ватковська, Ж. В. Воронцова, А. В. Зайцева, Н. Г. Каньоса, А. В. Ковальова, О. В. Коломієць, Л. А. Коростылева, Л. С. Левченко, Л. С. Рибалко, М. А. Садова та ін.) та власної сутності, так вважають ще 41,7% авторів: В. А. Гупаловська, З. Ю. Крижановська, Л. М. Мітіна, Л. С. Рибалко, Н. В. Савицька та ін.

Професійна самореалізація це – процес розвитку власної сутності та професійної майстерності на думку 62,5% авторів (Якої?) «реалізації потенціалу з його опредметненням у професійній діяльності»: В. А. Гупаловська, З. Ю. Крижановська, І. В. Лебедик, Н. А. Сегеда, Н. Є. Тимошенко та ін.

Таблиця 2

Класифікатор дослідження (поняття професійна самореалізація)

Робочі визначення самореалізації	**Категорійні ознаки самореалізації**	**Кількість авторів**	**%**
Професійна самореалізація це –…..	Що?		
	Розвиток	3	21,4%
	Процес	3	21,4%
	Формування	2	14,3%
Професійна самореалізація це – процес розвитку…	Чого?		
	Професійної майстерності	5	41,7%
	Власної сутності	5	41,7%
	Індивідуального професійно-педагогічного потенціалу	2	16,7%
Професійна самореалізація це – процес розвитку власної сутності та професійної майстерності…	Якої?		
	Реалізації потенціалу з його опредметненням у професійній діяльності	5	62,5%
	Індивідуального професійно-педагогічного потенціалу	2	25%

Висновки… Таким чином, у результаті проведеного категорійного аналізу визначаємо поняття у вигляді наступного формулювання: професійна самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва це – процес розвитку власної сутності (потенційної та спонукально-мотиваційної) та формування професійної компетентності, реалізації особистісного творчого потенціалу з його опредметненням у майбутній професійній діяльності у співтворчості з учнями.

На нашу думку, такі визначення понять характеризують основні ознаки самореалізації та професійної самореалізації, відповідно до напряму нашого дослідження: ми намагаємось визначити та теоретично обґрунтувати специфіку підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до професійної самореалізації.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: дослідження рівнів розвитку професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва; на основі визначених понять «самореалізація» та «професійна самореалізація», обґрунтування структурно-динамічної моделі формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва; експериментальна перевірка структурно-динамічної моделі формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Горностай П. П. Психологія рольової самореалізації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук: спеціальність 19.00.05 «соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / П. П. Горностай . – Київ, 2009. – 34 с. / Gornostay P. P. *Psukhologia rolovoi samoorganizatsii osobustosti (Psychology of Role Self-realization of Personality),* Kyiv, 2009, 34 p. *[in Ukrainian].*

2. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». / Л. С. Рибалко. – Харків, 2008. – 45 с. / Rubalko L. S. *Akmeologichni zasadu profesijno-pedagogichnoi samorealizatsii majbytno'go vchutelia (Acmeological Foundations of Professional-Pedagogical Self–realization of Prospective Teacher),* Kharkiv, 2008, 45 p. *[in Ukrainian].*

3. Савицька Н. В. Вікові аспекти композиторської життєтворчості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства: спеціальність 17.00.03 «музичне мистецтво» / Н. В. Савицька. – Київ, 2010. – 36 с. / Savutska N. V. *Vikovi aspectu kompozuturskoi zhuttjetvorchosti (Age Aspects of Composer Life and Creative Work),* Kyiv, 2010, 36 p. *[in Ukrainian].*

4. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Сегеда. – Київ, 2001. – 23 с. / Segeda N. A. *Pidgotovka majbytnogo vchutelia myzuku do profesijnoi samorealizatsii (Training of Intending Music Teachers for Professional Self-realization),* Kyiv, 2001, 23 p. *[in Ukrainian].*

5. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a gwide to usage / Ed. By B. Horacl. – New York; London; Toronto, 1958. – 488 p. / A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a gwide to usage, New York; London; Toronto, 1958, 488 p. *[in English].*

6. Oxford English dictionary / prepared by J. A.Simpson, E. S. C. Weiner. – Vol 14. – Rob-Sequyle, 1989. – 1385 p. / Oxford English dictionary / prepared by J. A.Simpson, E. S. C. Weiner, Rob-Sequyle, 1989, Vol 14, 1385 p. *[in English].*

Дата надходження статті: «10» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «24» березня 2016 р.

Рецензенти:
Бенера В. – доктор педагогічних наук, професор
Дем'янчук О. – доктор педагогічних наук, професор

Прус Алла – асистент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, e-mail: alla-prus@mail.ru

Prus Alla – teaching assistant of the department of pedagogy and psychology of Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets, e-mail: alla-prus@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Прус А. Категорійний аналіз понять «самореалізація» та «професійна самореалізація» / Алла Прус // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 149–153.

Cite this article as:

Prus A. The Categorical Analysis of the Concepts «Self-Realization» and «Professional Self-Realization», *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 149–153.

УДК 811.161.2'26

СВІТЛАНА РОМАНЮК,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)
SVITLANA ROMANIUK,
doctor of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University)

Проблема збереження і розвитку української мови в іншомовному середовищі

The Problem of Preservation and Development of Ukrainian Language in Foreign Language Environment

У статті розкрито місце української мови у життєдіяльності зарубіжних українців, доведено її важливість як засобу спілкування й існування етносу. Вказано, що мова є одним з основних, але не єдиним базовим елементом ідентифікації українця, оскільки володіння нею залежить від багатьох факторів, і в першу чергу позамовних, серед яких надзвичайно важливу роль відіграють офіційна (чи неофіційна) політика урядів, спрямована на підтримку чи на денаціоналізацію етнічних меншин, діяльність самої етнічної спільноти щодо збереження й розвитку рідної мови, умови їх проживання в державах поселення.

Представлено результати моніторингу щодо кількості осіб, які вивчають українську мову, та освітніх закладів, яким надається перевага у навчанні даної мови, розкрито особливості функціонування української мови в провідних англомовних державах світу (Австралія, Великобританія, Канада, США) та висвітлено потреби зарубіжних українців в оволодінні українською мовою. Доведено, що стимулюють вивчення української мови зарубіжними українцями двомовні програми навчання, які надають їм переваги для вступу у вищі навчальні заклади держав проживання й України. Окреслено проблеми поширення та утвердження української мови в англомовному середовищі. Вказано, що визначальним у цьому багатоаспектному процесі є не стільки підручники, скільки мовне середовище, яке впливає на рівень засвоєння рідної (другої/іноземної) мови нащадками іммігрантів.

Ключові слова: *українська мова, асиміляційні, інтеграційні процеси, діаспора, лінгводидактичні проблеми, етнічні меншини.*

The article explores the place of Ukrainian language in the vital activity of Ukrainians abroad, its importance as a means of communication and existence of the ethnic group is proved. It is mentioned that the language is one of the main, but not the only basic element of identification of a Ukrainian, because knowledge of the language depends on many factors, and in the first place out-of-language factors, among which a crucial role is played by the official (or unofficial) governments policy, aimed at supporting or at denationalization of ethnic minorities, the activities of the ethnic community itself concerning the preservation and development of the native language, their living conditions in the countries of settlement.

The results of the monitoring as for the number of people, who study Ukrainian language, and the educational institutions, which are shown a preference in teaching the language are presented, the peculiarities of functioning of Ukrainian language in the leading English-speaking countries of the world (Australia, Great Britain, Canada, the USA) are revealed, and the needs of Ukrainians abroad in mastering Ukrainian language are cleared out. It is proved that bilingual training programs, that give some benefits for entering higher educational institutions of the countries of residence and Ukraine, stimulate the learning of Ukrainian language by Ukrainians living abroad. The problems of spreading and adoption of Ukrainian language in the English-speaking environment are shown. It is indicated that the determining factor in this multidimensional process is not the textbooks, but the language environment, which influences the level of mastering of the native (second/foreign) language by the descendants of immigrants.

The expediency of use in teaching Ukrainian as a second language methods, techniques and means, which have been proliferated and proved the efficiency in the state schools, of new teaching approaches (communication, functionality), that provide intensive mastering of Ukrainian language and its active application in the real conditions of vital activity of Ukrainians in the multi-lingual environment of the countries of dwelling, are grounded.

It is argued that the proper level of functioning of Ukrainian language outside of the Ukrainian state today can only be ensured taking into account the specifics of the environment, with a sincere interest in Ukrainian language among children and parents, and in the same time with a well-designed school

system, properly selected curricula, modern methods, well-compiled books, adapted to today's needs, modern didactic manuals, qualified personnel and, undoubtedly, support by independent Ukraine.

Key words: *Ukrainian language, assimilating, integration processes, diaspora, lingual-didactic problems, ethnic minorities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Сучасний розвиток земної цивілізації характеризується масовими міграціями, високою територіальною і соціальною мобільністю людей, формуванням інформаційного суспільства, тобто суспільства, що ґрунтується на виробництві знань, масовому використанні інформаційних технологій. За прогнозами вчених, головною ознакою XXI століття є змаганням культур, а не економік. Рівень інтелектуалізації й одухотворення технологічних процесів визначатиме науково-технічний і гуманітарний прогрес. Зазначені чинники зумовили зростання стратегічних функціональних аспектів мови як основного і найважливішого засобу людського спілкування. Адже людина не може існувати поза комунікацією, її сутність значною мірою виявляється у спілкуванні з подібними собі. З цього приводу К.Ясперс слушно зазначав: «… я існую в комунікації з іншими людьми …»; « … комунікація – це життя людини серед інших людей» [9, с.132]. До стратегічних функцій мови, важливість якої надзвичайно зростає в умовах світової глобалізації та інтеграційних процесів, належить також ідентифікаційна функція, що забезпечує ототожнення людини в межах певної спільноти, зокрема й етнічної. Рідна мова, за І.Огієнком, – найважливіша ознака нації, «без окремої мови нема самостійного народу» [7, с.13.], «гине мова – гине народ» [7, с.39].

Окреслені та інші функції мови набули нині особливої гостроти для громадян незалежної Української держави, які через економічні та соціальні негаразди, невпевненість у завтрашньому дні, змушені, як і їх попередники понад сто років тому, шукати кращих умов для життя і праці в інших країнах світу. За даними довідкової літератури [2, с.230-232; 8], етнічні українці сьогодні проживають більшими чи меншими спільнотами на всіх континентах планети. З них понад 15 млн. чоловік, що складає більше 20 відсотків усього українства, перебуває в іншомовному оточенні, що негативно позначається на функціонуванні української мови як у писемній, так і в усній формі, остання з яких є розмовною літературною або діалектною. За умови потужного тиску панівної, державної чи офіційної мови країн поселення на українську мову окреслена нами проблема на сучасному етапі набула надзвичайної актуальності і заслуговує ґрунтовного та всебічного вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій… Проблеми функціонування української мови в іншомовному середовищі спонукали учених різних галузей науки – лінгвістів, лінгводидактів, педагогів, психологів, соціолінгвістів (Б.Ажнюк, Ф.Бацевич, А.Богуш, О.Забушко, Я.Закревська, В.Іванишин, Р.Кісь, П.Кононенко, М.Лесів, Л.Масенко, Я.Радевич-Винницький, І.Руснак, М.Степаненко, Г.Філіпчук та ін.) звернутися до з'ясування умов її поширення і вивчення як в Україні, так і поза її межами. Вважаємо, однак, що заявлена проблема настільки багатоаспектна і суспільно актуальна, що й надалі залишиться однією з найважливіших у вітчизняній україністиці, а до її розв'язання неодмінно долучиться нове покоління науковців.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є з'ясування сучасного стану української мови в умовах зарубіжжя і виявлення можливостей вирішення назрілих лінгводидактичних проблем у розвитку рідної мови зарубіжних українців.

Виклад основного матеріалу… Ґрунтовний історико-педагогічний та соціолінгвістичний аналіз джерельної бази з окресленої проблеми дає підстави констатувати, що поширеність української мови в певних сферах, володіння нею представниками різних поколінь, ступінь освоєння літературної норми залежать від багатьох чинників і, без сумніву, не можуть здійснюватися за спільною моделлю. Відповідно, не можуть бути однаковими й мовні проблеми українських іммігрантів у різних країнах їх поселення, оскільки залежать вони від рівня національної свідомості тої чи іншої громади, від успадкування національно-мовних традицій, умов їх збереження, від політики стосовно національних меншин урядів країн їхнього проживання, від часового і просторового характеру цих поселень і т.д.

На основі попередніх лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень та власних спостережень можна зробити висновок, що сама ідентифікація українця, визначення етнічної приналежності, в нашому випадку української, у науковій літературі далеко не однозначні, зокрема, коли йде мова про виявлення у побуті, культурі, поведінці, у ментальності людини чи цілої групи людей таких елементів, які переконливо засвідчують їх етнічне походження. Серед багатьох характеристик дослідники виділяють базові індекси етнічності, до яких зараховують мову, культуру, традиційні елементи побуту, психологію людей, релігію тощо. Отже, рідна мова є одним з основних базових елементів при ідентифікації українця, але не єдиним, оскільки володіння нею залежить від багатьох факторів, і в першу чергу, позамовних, серед яких надзвичайно важливу роль відіграють

офіційна (чи неофіційна) політика урядів, спрямована на підтримку чи на денаціоналізацію національних меншин, діяльність самої етнічної спільноти щодо збереження й розвитку рідної мови, умови їх проживання в державах поселення (найкраще зберігається українська мова серед сільського населення або мешканців невеличких містечок, які здавна проживають компактно. Міське населення асимілюється значно швидше, хоч і неоднаково, у різному соціумі) тощо.

Багаторічний досвід рідномовної освіти українських діаспор розвинених англомовних країн світу (Австралія, Великобританія, Канада, США) засвідчує, що мобільна громада (а саме такими є етнічні спільноти українців у цих державах) спроможна не тільки пригальмувати асиміляційні процеси, а й забезпечити перспективи розвитку рідної мови. Зокрема, нами встановлено, що учні і студенти українського походження вивчають рідну мову через низку обставин. Іноді це рішення батьків. Проте більшість студентів записується в українську двомовну програму з власної волі й пишається вивченням другої (а для багатьох – третьої чи четвертої) мови. Дехто обирає її, як найкращий освітній вибір для себе. Стимулює даний процес і той факт, що університети США, Канади та Австралії пропонують студентам відповідні програми з вивчення української мови, літератури, фольклору та методики викладання другої мови. Варто наголосити, що випускники двомовної програми мають достатнє знання мови, щоб задовольнити вступні вимоги університетів і в Україні та здобувати там вищу освіту. Мають вони певні переваги і при вступі до університетів своїх країн. Так, учні 12 класу українських шкіл Австралії здають державні іспити з української мови на рівні з іншими предметами, а одержані бали їм зараховуються при вступі до університету. (Уряд ще дає додаткових 10% до тих балів за вивчення іноземної мови, а в університетах деякі факультети пропонують ще додаткових 10%) [3].

Позитивно вплинув на підвищення інтересу зарубіжних українців до вивчення української мови приплив «четвертої» хвилі іммігрантів і їх дітей до США, Канади, Австралії, Великобританії та інших країн. Цей фактор зумовив збільшення кількості тих, хто розмовляє, вивчає та підтримує українську мову в діаспорі. Спостерігається також розширення мережі рідних шкіл і шкіл українознавства. Зокрема, в Канаді за останні декілька років у рідній школі і курсах українознавства Філії УНО Торонто-Захід збільшилась кількість учнів. У ній працюють 11 учителів і навчаються 140 школярів – від садочка до 11 класу. Учні 8-11 класів у цій школі здобувають чотири кредити (по одному за рік навчання), які додаються до успішності в державній школі і враховуються під час вступу до університету. Відновила свою діяльність вечірня українська рідна школа в містечку Судбури (провінція Онтаріо), яка працює два рази на тиждень. Специфіка цієї школи в тому, що тут вивчають українську мову учні різних вікових категорій – від 17 років і старші. Запрацювала українська рідна школа УНО в Реджайні (провінція Саскачеван). На початку її роботи заняття проводилися по суботах. Зараз навчання української мови, літератури, співу і малюванню відбувається два рази на тиждень тривалістю по дві години. Школа діє за підтримки громадських організацій, зокрема міської та провінційної рад Конгресу Українців Канади, є членом Освітньої програми провінції Саскатун та інших програм. Додаткову фінансову підтримку їй надає жіноча організація при УНО – Організація Українок Канади (ОУК) [6, с.18].

Варто зазначити, що за популярністю серед українських канадців навчальні заклади проранжовано наступним чином: діти зарубіжних українців навчаються або навчалися в українських недільних чи вечірніх школах (31%), україно-англійських (двомовних) класах (25%), україномовних класах державних шкіл (19%), на факультетах університетів (13%) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6%).

Вибір місця навчання, як правило, зумовлений різними обставинами й причинами – як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Та, коли йдеться про їх діяльність, то респонденти пропонують поліпшити: матеріальну базу (33%), інформаційне забезпечення (39%), професійний рівень педагогів (28%).

Важливим чинником у виборі україномовного навчального закладу є те, що вони допомагають зберегти національну ідентичність, оскільки дають знання про культуру, традиції, історію українського народу (70%), допомагають вивчити мову (20%), відкривають можливості для участі в культурних, історичних та релігійних подіях сучасної України (20%) [5].

Наведені результати досліджень дають підстави стверджувати: свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя спільноти як етносинтезуючий чинник. Сучасні реалії життя зарубіжних українців засвідчують, що потреба в українознавчих школах не зникає. Так, у США вони створюють сприятливі умови для життєдіяльності українців в імміграції, допомагають зберігати національну самобутність в умовах поліетнічного суспільства, відроджують традиційну українську культуру, протидіють асиміляційним процесам, постмодерністській культурі.

Водночас слід наголосити, що, враховуючи соціокультурні та демографічні фактори, а також зростаючий процес асиміляції підростаючих поколінь, діаспорні українці головний акцент поставили на двомовну освіту молодого покоління. Тим більше, що практика попередніх років підтвердила її доцільність та ефективність за наявності, безперечно, відповідних організаційно-педагогічних умов і заходів.

Головним осередком («ресурсовим центром») для англійсько-української освіти та розробки й покращення двомовних програм став Канадський інститут українознавчих студій, відкритий у червні 1976 р. в Альбертському університеті. Заснований при ньому педагогічний (пізніше – методичний) кабінет (тепер центр) української мови розробив низку підручників і посібників, з-поміж яких найбільшої популярності набула програма та навчально-методичний комплекс для засвоєння української мови «Нова» (автор О.Білаш). Завдяки їй кількість дітей, які навчалися в 1991-1992 рр. у двомовній українській програмі, складала: в Альберті – 1800 (порівняно до 645 учнів, які за переписом 1991 р. походили з родин, де мовою спілкування була українська); у Манітобі – 1000 (відповідно до 645 учнів); у Саскачевані – 700 (відповідно до 345). В Онтаріо спостерігалася протилежна картина: 2000 дітей вивчали українську мову в школах, тоді як україномовних дітей за переписом було 2380. В цей час за двомовною програмою в Альберті працювало 15 шкіл, у Манітобі – 13, у Саскачевані – 1 школа [1, с. 8–9].

Варто також зазначити, що розроблена в Канаді двомовна програма «Нова» набула широкого використання і в інших країнах, де компактно проживають українці.

Дослідженням установлено, що з огляду на умови освітнього середовища держави проживання української спільноти вивчення її рідної мови відбувається за критеріями чи зразками викладання матеріалу на уроках домінуючої мови, тому більшість навчальних завдань в українських школах західної діаспори мають творчий характер, спираються на досвід учнів, уміщують різні тести, питальники, психологічні задачі. Таким чином досягалася основна освітня мета – навчити дітей читати, писати, розмовляти та думати українською мовою, її реаліями і поняттями, жити в рідномовному освітньому просторі.

Як засвідчує практика австралійських учителів, навчання української мови в Австралії відбувається у п'ятьох площинах:

1)розуміння мови/ listening;

2)розмовна мова/speaking;

3)читання / reading;

4)письмова мова/writing;

5)мовні елементи / language elements.

Проте бажаними для вчителів є програми і дидактичні матеріали для навчання учнів, які мало або зовсім не розуміють української мови [4, с.330].

Відгукуючись на запити сьогодення, сучасні вчені, методисти, педагоги-практики українського зарубіжжя спрямовують свою діяльність на підготовку нових програм, підручників і посібників з української мови та інших українознавчих дисциплін, удосконалення фахового рівня і професійної компетенції учителів українських освітніх закладів, запровадження в навчальний процес рідномовного шкільництва інноваційних педагогічних технологій, а також створення умов для співпраці між урядом та українською спільнотою в освітній галузі.

Однак необхідно констатувати, що, незважаючи на різноманітні заходи щодо збереження та розвитку української мови в діаспорі, у мовленні її представників досить сильно відчуваються асимілятивні процеси, які зумовлюють занглізування україномовних громадян у США, Канаді, Австралії та Великобританії. Їхній розмовний варіант української мови перенасичений англіцизмами. Структура речень нагадує скоріше традиційну граматичну модель побудови англійського речення, аніж усталений україномовний варіант. У мовлення вводяться англійські лексеми та цілі поняття, які мають цілком адекватні відповідники в українській мові, але чомусь мовці ними нехтують.

Цілком природно, що за умов проживання в англомовному суспільстві кожен україномовний громадянин навчається англійської. З часом чужомовне оточення призводить до нівелювання мовних навичок свого етносу. Проте, як засвідчує історичний досвід, мова народу, який вливається в нову етнічну спільноту, не розчиняється у ній повністю, а справляє і свій вплив на мову країни, в якій перебувають емігранти. Відбувається процес взаємозбагачення мов і культур. Зауважимо, що кількість іммігрантів-українців у Канаді більша, ніж у США, тому взаємозбагачення в мовах тут відбувається активніше, рівень збереження етнокультурних традицій українців значно вищий. Закономірно і те, що в мові українців США та Канади вживається чималий відсоток мовних одиниць, які з'явилися як наслідок зв'язку української мови з мовним середовищем цих країн. Тому існує розбіжність між українською мовою як державною мовою України та її американсько-канадським, зрештою і австралійським варіантом. Проте основний лексичний та фразеологічний

склад обох мов залишається незмінним, що становить основу взаєморозуміння українців в Україні, США, Канаді та Австралії не лише у вільному спілкуванні, а й на рівні мови ЗМІ, наукової та художньої літератури тощо. Тому українська мова в розвинених англомовних країнах – Австралії, Великобританії, Канаді та США і сьогодні традиційно виконує такі основні функції:

– Є основною ознакою вираження українцями цих країн своєї етнічної належності.

– Є важливим засобом комунікації між українцями США, Австралії, Великобританії, Канади, України та світовим українством взагалі.

– Істотно доповнює суто номінативний склад англійської мови в цих країнах власне українськими реаліями з їхніми етнокультурними особливостями.

Необхідно зазначити, що за обставин, коли мовна агресія з боку англійської мови на українську посилюється (ця тенденція має цілком об'єктивний характер), в умовах діаспори постійно ведуться пошуки інноваційних технологій, прийомів і засобів рідномовної освіти. Серед нових та ефективних підходів до навчання української мови в західній діаспорі останніх десятиліть варто виділити комунікативність та функціональність. На противагу структурному підходу, де основна увага зверталася на граматичну форму вислову, з'явилися понятійний і функціональний підходи, де за основу організації навчального процесу береться значення мовного явища, його застосування на практиці або його функцію. У зв'язку з цим у процесі навчання української мови пропонується така систематизація лексико-граматичного матеріалу, де враховується граматика та функція головних одиниць у спілкуванні, значення їх у контексті лінгвістики.

Специфіка виділення лексико-граматичного матеріалу для різних контингентів слухачів спонукає педагогів української діаспори до пошуків нових, активних методів викладання, нових дидактичних принципів самої організації навчання української мови в системі рідномовного і державного шкільництва.

З метою ефективного здійснення процесу навчання української мови в діаспорі підготовлена система підручників, посібників, навчальних матеріалів, в яких закладені основні принципи гуманізму. Саме для цього добирається відповідний країнознавчий матеріал, який не тільки містить інформацію про Україну, її народ, культуру, а й виховує почуття поваги до людини, викликає бажання творити добро на землі. Ось чому в підручниках і навчальних посібниках широко використовуються твори та наукові праці про Україну вітчизняних і зарубіжних авторів.

Дослідженням доведено, що активне використання граматичного матеріалу поряд з етнокультурним аспектом передбачене на всіх рівнях навчання, починаючи від початкового, де вивчають мову з нуля, і закінчуючи високим рівнем в університетах.

Варто наголосити, що пошуки нових методів викладання української мови, сучасних способів презентації лінгвістичних явищ призвели до зміни функцій вчителя/викладача української мови.

У зв'язку з конкретними обставинами, контингентом тих, хто навчається, виокремлено три основні види діяльності педагога:

1) конструктивну, яка передбачає добір, зміст і організацію навчального матеріалу;
2) організаційну, пов'язану з організацією діяльності викладача й студентів;
3) комунікативну, яка передбачає комунікативну підготовку слухачів.

В основу організації навчального процесу покладені принципи:

–комунікативної спрямованості, що передбачає функціональне розташування матеріалу, його реальну роль у практичному використанні;

–комплексний розвиток усіх видів мовної діяльності.

Як засвідчує практика, логіко-семантичний принцип збуджує інтерес в учнів / студентів до змісту та мовної сторони навчальних матеріалів, сприяє високому розвитку їх спонтанного мовлення та максимально мобілізує розвиток мовленнєвих дій.

В основу методики презентації граматичного матеріалу покладено функціонально-комунікативний метод, що забезпечує інтенсивне засвоєння української мови та її активне використання в реальних умовах життєдіяльності.

Висновки... Отже, здійснений аналіз засвідчує, що належний рівень функціонування української мови за межами Української держави сьогодні можна забезпечити тільки із врахуванням специфіки середовища, з щирим зацікавленням українською мовою у дітей та батьків, а водночас із добре продуманою шкільною системою, відповідно дібраними програмами навчання, сучасними методами, добре складеними підручниками, пристосованими до сьогоднішніх потреб, сучасними дидактичними посібниками і кваліфікованими кадрами та, безперечно, підтримкою незалежної України.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері належать: аналіз дидактичних можливостей української мови як іноземної/другої, вивчення й узагальнення досвіду їх практичного використання в іншомовному середовищі тощо.

Список використаних джерел і літератури/References:

1.Гарячий мікрофон // Вісник. – 1993. – Ч.3. – С.8–13 / *Hariachyy mikrofon (Hot microphone)*, Visnyk, 1993, Ch.3, pp.8–13. *[in Ukrainian].*

2.Зарубіжні українці. Довідник. – Київ: Україна, 1991. – 252с. / *Zarubizhni ukrayintsi. Dovidnyk* **(***Foreign Ukrainians. Directory*), Kyyiv, 1991, 252 p. *[in Ukrainian].*

3.Звіт Української Центральної Шкільної Ради (УЦШР) Австралії (2003-2008 рр.)[Електронний ресурс] / Орися Стефин. – Режим доступу: http://osvita.Ukrainian/world/congress.org/Avsralija-shkola-zvit-2003–2008 / *Zvit Ukrainskoi Tsentralnoi Shkilnoi Rady (UTsShR) Avstralii (2003-2008 rr.) (World School of the Ukrainian Central Rada (the Rada) Australia (2003–2008),* access mode: http://osvita.Ukrainian/world/congress.org/Avsralija-shkola-zvit-2003–2008 *[in Ukrainian].*

4.Карпенко С. Проблеми та перспективи українського шкільництва за кордоном / Світлана Карпенко // Українознавство. – 2007. – С.32–332. / Karpenko S. *Problemy ta perspektyvy ukrainskoho shkilnytstva za kordonom (Problems and prospects of Ukrainian education abroad),* Ukrainoznavstvo, 2007, pp. 329–332 *[in Ukrainian].*

5.Кашпіровська І. Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою) / Ірина Кашпіровська // Українознавство. – 2006. – №4. – С.351–353. / Kashpirovska I. *Analiz stanu osvity v ukrainskii diaspori Kanady za rezultatamy monitorynhu (ankety anhliiskoiu movoiu) (Analysis of the education of Ukrainian diaspora in Canada on monitoring results (questionnaires in English),* Ukrainoznavstvo, 2006, № 4, pp. 351–353. *[in Ukrainian].*

6.Левицька О. Сучасний стан українського шкільництва при УНО Канади та перспективи його розбудови / Оксана Левицька // Бористен. – 2011. – Ч.4. – С.16–18. / Levytska O. *Suchasnyi stan ukrainskoho shkilnytstva pry UNO Kanady ta perspektyvy yoho rozbudovy (The current state of Ukrainian education at UNF Canada and the prospects of its development),* Borysten, 2011, Ch.4, pp.16–18. *[in Ukrainian].*

7.Огієнко І.Наука про рідномовні обов'язки / І.Огієнко. – Львів: Фенікс, 1995. – 46 с. / *Ohiienko I.Nauka pro ridnomovni oboviazky (The science of* native *duties)*, Lviv, 1995, 46 p. *[in Ukrainian].*

8.Українські поселення. Довідник. – Нью Йорк. – 1980. – 350 с. / *Ukrainski poselennia. Dovidnyk (Ukrainian village. Directory)*, Nyu York, 1980, 350 p. *[in Ukrainian].*

9.Ясперс К. Комунікація / Карл Ясперс // Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 132–148 / *Yaspers K. Komunikatsiia (Komunikatsiya)*, Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii, Kyiv, 1996, p.132. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «7» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «21» квітня 2016 р

Рецензенти:
Тимчук Л. – доктор педагогічних наук, доцент
Федірчик Т. – доктор педагогічних наук, доцент

Романюк Світлана – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: delevSV@yandex.ru

Romaniuk Svitlana – assistant professor of the department of pedagogy and methodology of primary education Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, doctor of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: delevSV@yandex.ru

Цитуйте цю статтю як:

Романюк С. Проблема збереження і розвитку української мови в іншомовному середовищі / Світлана Романюк // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 154–159.

Cite this article as:

Romaniuk S. The Problem of Preservation and Development of Ukrainian Language in Foreign Language Environment, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 154–159.

УДК 378

ОКСАНА СВИСТАК-ЯРОЦЬКА,
здобувач
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академії)
OKSANA SVYSTAK-YAROTSKA,
degree-seeking student
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Концепція природи в релігійній та філософсько-етичній думці Японії як основа особливого ставлення японців до природи

The Concept of Nature in Japan Religious and Philosophical-Ethical Doctrines as a Basis for Reverent Attitude of Japanese People Toward Nature

У статті актуалізовано питання ставлення людини до природи в релігійних та філософсько-етичних концепціях Японії. Вивчено праці дослідників, присвячені відношенню японців до природи, розглянуто підходи до ролі історичних уявлень про навколишній світ в житті сучасного японського суспільства у світлі збереження природи та побудови суспільства сталого розвитку. У рамках статті простежено розвиток релігійних та філософсько-етичних концепцій в Японії протягом історичного розвитку країни, розкрито суть їх основних постулатів. Акцентовано увагу на прагненні людини жити в гармонії з природою згідно традиції синто, буддизму, дзен-буддизму, конфуціанства, на святості всіх об'єктів природи, поклонінні природі та усвідомленні людиною відповідальності за власні дії.

Наведено думки про принципові відмінності в концепції природи та ставленні до природи Сходу та Заходу, де західні уявлення стверджують відокремленість людини від природи, а східні – фундаментальну єдність людини і природних створінь. На основі узагальнення зроблено висновок про істотний вплив концепції відношення до природи релігійних та філософських вчень на виховання в Японії, результативність заходів по збереженню навколишнього середовища.

Ключові слова: *синтоїзм, буддизм, дзен-буддизм, конфуціанство, відношення людини до природи.*

This article is dedicated to the attitude of human toward nature in religious, philosophical and ethical concepts in Japan. The treatises on the Japanese attitude toward nature are studied, the role of historical ideas about the environment in the life of modern Japanese society from the point of view of nature conservation and sustainable development is considered. The article traces the development of religious, philosophical, ethical concepts in Japan during the historical development, the contents of their basic postulates are revealed. The article also emphasizes the aspirations to live in harmony with nature according to the traditions of Shinto, Buddhism, Zen Buddhism, Confucianism, sacredness of nature objects, the worship of nature and the awareness of human responsibility for their own actions. The fundamental contrast between Western and Eastern conceptions of nature and respect for nature, where the Western idea argue separation of human from nature, and the Eastern - the fundamental unity of human and nature creations, is shown. Upon synthesis, we concluded that the concept of Japanese religious and philosophical doctrines about the nature of human life has a significant impact on education in Japan and on the effectiveness of measures to preserve the environment.

Key words: *Shintoism, Buddhism, Zen Buddhism, Confucianism, attitude toward nature.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблеми сучасної епохи найбільше пов'язані з проблемами стабільного існування людства, узгодженості стабільного економічного розвитку, забезпечення потреб людини зі збалансованим станом природного середовища. Загальновизнано особливе ставлення японців до природи. Відсутність прагнення підкорити природу та пошук шляхів гармонійного співжиття з природою є основою екологічної політики країни, завдяки якій Японія успішно просувається до суспільства сталого розвитку, коли «забезпечується збалансоване вирішення соціально-економічних завдань та проблем сприятливого навколишнього середовища, природно-ресурсного потенціалу для задоволення потреб сучасного та наступних поколінь». [1]

Значення ієрогліфів, яким пишеться слово «природа» (自然 -[сідзен]), дослівно перекладається як «бути як це», «гармоніювати з середовищем» також передає особливе ставлення до природи в країні, яке має бути обов'язковою рисою висококультурного суспільства.

Японська система освіти та виховання спрямована на формування моральних якостей, розвиток традиційних рис національного характеру на основі ідей релігійно-світоглядних, етичних

та філософських вчень синто, буддизму, дзен-буддизму, конфуціанства, які в історії японської світоглядної думки займають головне місце.

Аналіз досліджень і публікацій... Роль релігійних концепцій для сучасного екологічного руху вивчали Р.Бернард (R. Bernard), Даніель М.П. Шоу (Daniel M. P. Shaw), Д.К.Сверер (Donald K. Swearer), Д.Міллер (J.Miller), М.Е.Такер (M. E. Tucker), В.Сітаров, В.Пустовойтов та інші. Питання відношення японців до природи висвітлювали у своїх дослідженнях Л. Васильєв, С.Мамонтов, М. Анесакі (M.Anesaki), М.Аоянаґі (M.Aoyanagi), І. Байрон (E.H.Byron) А. Ґрапард (A.Grapard), Х.Ічіро (H.Ichiro), М.Іманаґа (M.Imanaga), Т.Іто (T.Ito), Н.Камеі (N.Kamei), С.Келлерт (S.Kellert),Ф. Маріані (F.Mariani), Ю.Мурота (Y.Murota), Ю.Саіто (Y.Saito), Д.Т.Сузукі (D.T.Suzuki), Р.Тейлор (R.Taylor), Ф.К.Ухам (F.K.Upham), М.Ватанабе (M.Watanabe) та інші.

Формулювання цілей статті... Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз релігійно-світоглядних, етичних та філософських вчень з точки зору відношення людини до природи, а також наукових досліджень ролі зазначених концепцій в сучасному японському суспільстві.

Виклад основного матеріалу... Японська система освіти й виховання ґрунтується на глибоких філософських та релігійних традиціях. Виховання поваги до життя, турботи про природу, культивування національного духу, традиційною рисою якого є естетичне відношення до дійсності, спирається на ідеї таких філософських, релігійно - світоглядних, етичних вчень як синто, буддизму, дзен-буддизму, даосизму, конфуціанства. Для того, щоб показати їх роль в процесі формування японської національної свідомості та ставлення до природи, потрібно звернутись до літератури, в якій розглядаються розвиток впливу на свідомість японців синтоїзму, буддизму, дзен-буддизму, даосизму, конфуціанства протягом історичного шляху країни.

Синто – національна язичницька релігія, адресована тільки японцям. Основу її становить культ предків, культ імператора, культ чистоти і поклоніння силам природи. Люди, згідно синто, відбулися безпосередньо від камі (kami) – божества, живуть в одному світі з камі й можуть переходити в розряд камі після смерті, тому синто не обіцяє порятунку в якомусь іншому світі, а ідеалом вважає гармонічне існування людини з навколишнім світом, у духовному середовищі. Однією з догм є віра в те, що кожна річ має у собі душу (камі). Тому японці мають вироблене роками надзвичайно дбайливе ставлення до всіх речей навколо, а особливо до природи. Людина в синто розглядається також як частина природи, яка є для нього материнським лоном. Природа дарує людині радість життя. В письмових пам'ятках синтоїзму – Кодзіки (Kojiki) (записи давніх діянь) та Ніхонсьоки (Nihon Shoki) (аннали Японії), які датуються 702 та 712 роками відповідно, не зустрічається описів боротьби людини з природою.

Дослідниця Гарвардського університету Розмарі Бернард, виділяє 3 основні риси синто, які визначають відношення до природи. По-перше, велику роль має священне місце і час, де відбуваються обряди. Храми будуються в гаях, які відділені від іншого простору. Традиційне японське село поблизу храму спрямоване на сільське господарство, з чітким поклонінням божествам, які дарують плоди. Цикли сільського господарства визначають ритуальні дії протягом року. По-друге, існують близькі відносини між природою, божествами (камі) та людиною. Оберігання світу природи від хаосу – мета головних ритуальних дій. В синто і японських народних віруваннях природне і соціальне оточення взаємопов'язані. По-третє, ідея очищення як ключовий аспект діяльності в синто. Очищення (harae) проводять для відтворення рівноваги між природою, людиною і божествами. Регулярна церемонія очищення як частина всіх ритуалів і спеціальних подій протягом року протидіє забрудненню (kegare). Церемонія очищення – ключ виміру зв'язків між японцями і природою, які гарантують з одного боку культивацію та експлуатацію довкілля, а з другого боку наголошують на необхідності виправлення розбалансованості між природою, людиною та божествами. Автор зазначає, що перенесення вірувань синто в сучасні відносини трансформується в систему екологічної діяльності [2].

В тому, що уявлення японців про тісну гармонію між людьми, камі та природою є основою відношення до природи, впевнений дослідник Іерхарт Байрон. Він зазначає, що правильна поведінка людини по відношенню до камі виражається у прояві вдячності довкіллю за щедрість, камі – за отриману від них благодать. Таким чином, ідеалом є встановлення тісних та гармонійних зв'язків між камі, природою і людиною, від яких виграють всі: чистоті та свяченому характеру камі здійснюється поклоніння, сезонні ритми та природне розмаїття підтримується на належному рівні, а щирість та повнота життя людини збільшуються. І навпаки, якщо люди наближаються до камі без очищення та з нещирим серцем, то цим оскверняється чистота камі та руйнується система гармонійних взаємовідносин, у результаті чого сила благословення камі та щедрість природи зменшуються. Таким чином, життя повинно підтримувати ритуальну чистоту та благочестя і мінімізувати нечистоту та нещирість [3].

Дослідник Ланкастерського університету Даніель М.Р. Шоу вважає, що і в сучасному світі в японському суспільстві духовні цінності синто мають вплив на відношення до природи в цій країні.

Звертаючись до історичних відомостей, Шоу наводить факти ставлення японців до довкілля. Першими святинями синто були не храми, а спеціально призначені дерева. Таким чином дерева вважались священними – це місце проживання божества (камі). За віруваннями синто божественне є в усіх частинах природи – не тільки в живій, а також у неживій – воді, скелях, землі, вітрі, небесних тілах та явищах. Японці століттями поклоняються камі і відчувають себе частиною природи, милування природою кожної пори року - невід'ємна частина свідомості кожного японця.

Даніель М.Р.Шоу виділив ряд рис життя японців згідно синто, які заслуговують на увагу для втілення в життя суспільства високої екологічної культури, - природність, простота, чистота та очищення.

Природність як цілісне ставлення до довкілля - заохочує піклуватись про природу, тварин і природні об'єкти в цілому. Японська любов до природності, особливо до культурної природності – основа створення екологічного суспільства. Простота – недостатня площа земель, придатних для життя, створює попит на простий стиль життя з економією простору. Неприємні асоціації зі смертю та руйнуванням в синто відіграють також роль в ставленні до довкілля. Присутнє прагнення мінімізувати непотрібну смерть та шкоду для будь-якого виду або екосистеми – людини, не людини, неживого в природі.

Чистота та очищення – цінності синто, які найбільше значимі для екологічного ставлення до природи.

Згадуючи випадки промислового забруднення та виснаження природи Японії (початок 1900-х, 60-70-ті роки XX століття), Шоу вірить, що цінності і традиції синто можуть прийняти форму загальної екологічної позиції поваги до природи, яка передбачає особистий, суспільний та національний рівні для досягнення реального результату для нації [4].

Релігійні традиції Китаю та Індії - конфуціанство, даосизм, буддизм – відіграли значну роль у формуванні духовної спадщини Японії. Але разом з тим японці зберегли вірність своїм традиціям, що базуються на доісторичних культах та синтоїзмі, особливо переробили всі іноземні традиції, що увійшли в їхнє життя. Іноземні релігії приймались заради могутності та благодаті, які вони несли з собою.

Знайомство японців з буддизмом почалось в 6 столітті н.е., коли правитель одного з корейських царств звернувся до Японії за військовою допомогою, та додав до дарунків, надісланих на знак пошани до японського імператора, буддійські манускрипти та статуї. Буддизм був прийнятим японцями тому, що йому притаманна здатність дарувати людям благословення в повсякденному житті, крім того, прийняття будд та буддизму не вело до заперечення одвічних релігійних традицій та культу камі. [5]

У роботі Дональда К. Сверера знаходимо твердження, що згідно буддійських уявлень, всі живі істоти народжуються, старіють, страждають, помирають. Екзистенціальне усвідомлення універсальності страждання – основа вчення Будди. Проникнення в природу страждання, його причина, шлях до припинення страждання – наріжний камінь досвіду просвітлення Будди. Буддійські екологи стверджують, що усвідомлення універсальності страждання призводить до співчуття до всіх форм життя, зокрема до всіх живих видів. Етична настанова буддизму не робити зла, а робити добро виступає в якості морального принципу за ненасильницьке полегшення страждань, за благання люблячої доброти, яке включається в буддійські ритуали: нехай будуть всі істоти вільні від ворожнечі, нехай всі істоти будуть вільні від травми, нехай всі істоти будуть вільні від страждання, нехай всі істоти будуть щасливі. Головним питанням для загального довкілля буддійські екологи вбачають любов, доброту та співчуття не тільки до людей, а також до тварин, рослин і самої землі.

Протягом довгого часу перероджень серед живих істот не має таких, як б не були матір'ю, батьком, братом, сестрою, сином, дочкою або іншим родичем. Жива істота, що народилась, має родичами всіх диких та свійських тварин, пташок і істот, народжених з черева. Усвідомлення цих зв'язків визначало ставлення людини до живих істот.

Сверер дійшов висновку, що не зважаючи на те, що буддійська доктрина карми та відродження поєднує всі форми життя, буддійська етика наголошує на діяльності людини та її наслідках. Людина – основний винуватець в виникненні сучасної екологічної кризи і буде нести головну відповідальність в розв'язанні цієї проблеми. На відміну від саду Едем за Біблією, де діяльність людини концентрувалась в відносинах Бог – людина, в буддійській історії походження першої людини описано негативний вплив людини на Землі, породжений егоїзмом та жадібністю. Поділ та власність на квітучу землю породили конфлікти із застосуванням насильства, знищення та хаос. Таким чином, в буддійському міфі про походження першої людини діяльність людини порушує природній порядок речей. З точки зору буддійських екологів, відмова від ієрархічного домінування однієї людини над іншою чи людини над природою є основою етики емоційного співчуття, поваги до біологічної різноманітності.

Щодо екології для процвітання людини, буддійські активісти захисту довкілля відмічають, що вирішальні події в житті Будди відбувались в природніх умовах: Будда Гаутама народився, досяг просвітлення та помер під деревами. Текстові записи свідчать про важливість лісів не тільки в якості середовища привілейованих для духовних практик таких як медитація, але й як місце, куди миряни приходять за настановами, де всі форми життя людей, тварин і рослин живуть як кооперативний мікрокосм великої екосистеми, як співтовариство, де люди можуть розвивати екологічну етику. Технології самі по собі не вирішать проблеми екологічної кризи. Більше значення має спосіб життя та переоцінка цінностей. На перший план виходять такі чесноти як стриманість, простота, доброта, співчуття, спокій, терпіння, мудрість, ненасильство, щедрість. Ці чесноти є моральними ідеалами для всіх членів буддійської общини. Застосування буддійських ідей для екології процвітання людини, проти пригнічення, експлуатації та деградації довкілля є ефективною силою в сучасному світі [6]. Японський дослідник Дайсецу Тейтаро Судзукі в своїй книзі «Вступ до дзен-буддизму» в розділі «Любов до природи» зауважує, що для розуміння культурного життя японського народу в усіх його аспектах, включаючи пристрасну любов до природи, необхідно осягнути таємниці дзен-буддизму. Історично дзен виник в Китаї приблизно півтори тисячі років тому, і тільки на початку 13 століття з'явився в Японії та проник в японське життя набагато глибше, ніж в китайське.

Судзуки зазначає, що основна характерна особливість дзен-буддийського аскетизму полягає в глибокій повазі до природи та у відмові від застосування насильства по відношенні до неї, будь то наша власна природа чи природа об'єктивного світу. Мається на увазі, що до природи можна підходити не як до об'єкта, який людина збирається підкорити та довільно примусити служити собі, а як до друга, побратима, котрому як і людині призначено досягти досконалості Будди. Дзен вчить ставитись до природи як до дружнього, добросердого створіння, внутрішня сутність якого нічим не відрізняється від нашої, яке завжди готове допомогти нам здійснити наші законні бажання. Природа ніколи не виступає в ролі ворога, вона не є силою, яка має намір знищити людину, якщо людина не намагається знищити її або примусити служити собі. Дзен стверджує, що наша природа складає одне ціле з об'єктивною природою, не в значенні математичної аналогії, а в тому сенсі, що природа живе в нас, а ми в ній. З цієї причини дзен-буддийський аскетизм проповідує простоту, помірність, чесність, мужність та відмову від всякої спроби використати природу з егоїстичними намірами [7].

У відповідності з дзен-буддизмом, мистецтво повинно бути зануреним у життя, а життя повинно бути пронизане естетичним і саме має бути мистецтвом. Наявність в японців таких естетичних понять, як «ханамі» – милування квітами, «цукімі» – милування місяцем, свідчить про те, що естетичне спілкування з природою є частиною повсякденного життя.

Багатовікове поклоніння японців перед силами природи та камі, стало благодатним ґрунтом для появи в країні даосизму з його ідеєю гармонії між людиною і природою. Назва «даосизм» походить від слова «дао» («шлях») у значенні шляху всього універсума, або природи. Вчення даосизму найбільш відомо в викладі філософсько-напівмістичного трактату «Дао де цзин» («Лао цзи»). Окрім філософії даосизму існує велика кількість обрядів, пов'язаних з календарем (який вказує сприятливі та нещасливі дні протягом року), прийомами гадання та інших народних вірувань, які відомі як «релігійний даосизм». В 8 столітті було засновано відомство пророцтв (Онйорьо), яке визначало сприятливий час для проведення урядових заходів, тлумаченні добрих або поганих вісників, як виникають в природі, зокрема це відносилось до незвичних природних явищ. Поступово китайські ідеї, пов'язані з інтерпретацією природних явищ ті гармонізацією життя людини поєднались з японськими уявленнями про камі, природу та ритуали. [3]

Дослідники Сітаров та Пустовойтов звертають увагу на принцип та одночасно метод досягнення Дао – принцип «недіяння» («у-вей»), який означає не «неробство», а відсторонення від своїх справ, своїх думок, переживань, пристрастей, тобто вміння встати по відношенню до себе як би в позицію стороннього спостерігача, набути емоційну стійкість. Таким чином, згідно положенням даосизму, неприпустимо насилля над природою людини, необхідно дотримуватись природності навколишнього світу в цілому, тобто кожна людина відповідно своїм нахилам та здібностям повинна ступити на шлях єднання з Дао, а принцип недіяння виступає умовою набуття емоційної рівноваги, що є передумовою відмови від насилля [8]. З іншого боку, людина не має права втручатись у власний шлях природи. Під час досягнення «істинної природи» відбувається ототожнення людини з навколишньою природою, утворюється «неподільна єдність», в якій зникає «Я» і «Не я». Шлях (Дао) – пошук справжньої гармонії у їх взаємовідносинах [3].

Дослідник з Канади Джеймс Міллер, вважає, що основні засади даосизму виражають чутливість до екології. Зокрема, науковець звертає увагу на безпосереднє оточення людини, в якому, згідно Дао, важлива найменша деталь. Наприклад, мистецтво фен-шуй, допомагає людині в повній мірі користуватись своїм природним оточенням. Релігійні обряди починаються з

очищення розуму та тіла, виражають повагу до всіх живих істот в безпосередньому навколишньому середовищу. Метою вищої практики Дао є відображення ненав'язливої динамічної спонтанності свого оточення, щоб стати непомітним і прозорим, ніби тебе і не було.

Таким чином, даосизм пропонує всебічну і радикальну перебудову почати з нашого відношення до природи і нашого космічного оточення. Ці дії не вирішують проблеми сучасного суспільства, тому що ставлять під сумнів основи економічних, політичних, наукових та інтелектуальних структур. В той же час, вважає Міллер, даосизм, який стає все більш впливовим на Заході, здійснює позитивний вплив на розуміння входження людини в космічну екологію. [9]

Конфуціанство, яке прийшло в Японію в 6 столітті, базується на ідеях Конфуція (551–479 рр. до н.е.) – відомої історичної постаті. Конфуцій був китайським мудрецем та вчителем, який пропагував свої уявлення про природу людських доброчесностей та про ідеальні стосунки між людьми в гармонійному суспільстві. В основі його вчення – заклик повернутись до втрачених людських доброчесностей та загальній соціальній гармонії, яка спирається на «правильні», визначені з точки зору соціальних функцій людини, взаємовідносини між людьми. Особливо важливі два види зв'язків в структурі відносин людей: між батьком та сином і між правителем та підлеглим. Підлеглий виражає покірність та відданість керівникові, а керівник виражає заступництво та благовоління. Вивчення історії показує, що сімейні та колективні зв'язки відігравали істотну роль в Японії ще задовго до приходу конфуціанства. Але нове вчення систематизувало заповіді та надало нове життя таким доброчесностям, як відданість родині, готовність до взаємодії з іншими членами соціальної групи, захист інтересів держави, посилило та закріпило повагу японців до свого імператора [3].

Поклоніння силам природи знайшло своє відображення і в ідеях конфуціанства. У праці Леоніда Васильєва «Історія релігій Сходу» знаходимо відомості про проповідника ідей конфуціанства Ямадзаки Ансаі (1618–1682). Він намагався поєднувати конфуціанські принципи з нормами синтоїзму. Згідно теорії Ямадзаки, неоконфуціанське лі (великий принцип, порядок) – це і є божественна сила природи, яка проявляє себе через всіх традиційних «восьми мільйонів» синтоїських камі на чолі з великою Аматерасу [10].

Дослідниця духовної спадщини конфуціанства Мері Евелін Такер зазначає, що вплив конфуціанства охоплює політичну думку та інститути, соціальні відносини та ритуали, філософію освіти й виховання, культурні традиції країн Східної Азії як у минулому, так і в сучасному житті, має потенційний позитивний внесок в екологічну свідомість та прагнення до сталого розвитку й охорони довкілля. До основних цінностей конфуціанства у контексті значимості для екології дослідниця відносить: світогляд для розвитку гармонії в мінливості, включення людини до відношень та етичних зобов'язань, важливість сім'ї, включаючи минулі, теперішні та майбутні покоління, значення ієрархічної соціальної системи, де визначальними є відданість до старших та вчителів, значимість освіти в формуванні особистості та збагаченні суспільства, роль держави в керівництві великою кількістю людей та значення історії як елементу непевної цивілізації та корекції моралі. Зокрема, космологічний світогляд конфуціанства, який сприяє гармонії серед змін, представляє природу як внутрішню цінність, а розуміння ролі людини в відношеннях з природою вирішальними.

Конфуціанська етика базується на тріаді неба, землі, людини. З метою удосконалити або завершити тріаду, людина виконує дії по відношенню до світу, його сезонних закономірностей та космічних змін. В такому контексті люди є біологічно-історично-етичні творіння, які живуть у всесвіті складних відповідностей і зв'язків. Удосконалення землі і самого себе – аналогічні процеси, які вимагають уваги, догляду ті пильності. Прагнення конфуціанців збалансувати і формувати в собі матеріальну силу «ци», зважаючи на динамічну силу «ци» в природі, означає не тільки взаємодію з природою, а також відповідність за здоров'я природи. Людина розглядається у відношенні до інших, а не в якості ізольованого індивіда. Визнання конфуціанством значення загального блага для розвитку підкреслює його значення для екологічної етики.

В зв'язку з великою увагою до неперервності родини в конфуціанстві існує етика вдячності минулим поколінням та обов'язку перед нащадками. Мері Такер вважає, що ці моральні правила є основою для розвитку помірності, обов'язку підтримувати здоровий стан довкілля та громадської відповідальності перед екологічним благополуччям майбутніх поколінь.

Дослідниця переконана, що саме світогляд конфуціанства має величезний потенціал для відновлення задоволення природою, визнання її джерелом особистої життєвої сили та моральної цілісності, підтримки основ життя від харчування та одягу до нескінченних способів зайнятості [11].

Таким чином, багатогранна релігійна спадщина Японії є основою національної культури та життєвої філософії японців, системи національної освіти і виховання, важливою складової якої є відношення до природи.

Іерхарт Байрон наводить цікаві факти з досліджень стану сучасного японського суспільства: відмічається настільки мала в процентному відношенні кількість японців, які живуть по-справжньому активним релігійним життям, і наскільки ж велика кількість жителів країни, які при цьому стверджують, що релігія необхідна для більш свідомого існування. Люди можуть не бути «даосами», але при цьому покладатися на календар у виборі сприятливого дня для проведення весільної або поховальної церемонії. Японці, які особливо поважають батьків і віддані своїм правителям, не вважають себе конфуціанцями, а просто хорошими дітьми та громадянами [3].

Японці придумали термін «економічна тварина» для принизливого позначення прагнення до грошей та користолюбства, які домінують в житті сучасного японського суспільства. Релігійні лідери Японії підтримують критику «економічної тварини», тому що з тривогою помічають, що, зокрема, до міжнародної проблеми забруднення навколишнього середовища призводить безупинне бажання матеріального задоволення [3].

Дослідник Мамонтов, висвітлюючи відмінності в екологічній свідомості Сходу і Заходу, зазначає, що «хоч немає сумніву в єдності «природного» та «людського» світів, ноосфери та біосфери, існують істотні розбіжності в розумінні того, якими повинні бути відношення людини з Всесвітом. Фактично можливі три варіанти: по-перше, визнання людиною первородства та абсолютної могутності природи; по-друге, зазіхання людини на роль «вінця творіння», споживача та «користувача» подарованим йому світом; та, нарешті, в-третє, визнання того очевидного факту, що всі ми, істоти, що мислять, лише один з багатьох, та ні в якому разі не кращих зразків всюдисущої та багатоликої «живої матерії», яка має абсолютний надлюдський, або навіть «божественний» зміст» [5].

Мамонтов вважає, що «східний тип світосприйняття перевершує західний в своєрідній «повазі» до навколишнього Всесвіту і помітніше орієнтований на «рівноправ'я» та гармонію між людиною та природою». Причиною дослідник називає відмінність східних релігій (буддизму, конфуціанства, даосизму та інших окрім ісламу) від християнства в тому, що в «перших відсутня фігура єдиного та всемогутнього «Бога» як творця та «господаря» природи [5].

Стефен Келлерт в роботі «Концепція природи Сходу і Заходу» аналізує загальні риси традиційної Західної (іудео-християнської) та Східної (буддисько-індуїської) концепції природи в роботах істориків, філософів та культурних антропологів XX століття. Наведемо думки дослідників.

Історик Линн Вайт припускає, що згідно іудео-християнської ідеї про єдиного Бога, що створив природу для використання її людиною, природа втратила свою святість, що дозволило людини експлуатувати природу та бути байдужим до об'єктів природи [12].

Філософ Баірд Калликотт, вказує на західне уявлення про природній світ як сукупність фізичних частин, які підкоряються кількісному опису та математичним законам. Таке атомістичне уявлення формує в людини відношення до природи як до чогось «трохи більшого, ніж фізичний факт» [13].

Кейт Томас підтримує думку про природу, як об'єкт підкорення: «Метою науки було відновити домінуюче положення людини… Цивілізація та наука – синоніми завоювання природи. Наука намагалась, щоб людина володарювала, керувала природою і використовувала її для потреб свого життя» [14].

Щодо традиційних уявлень Сходу про природу, дослідники зазначають, що на відміну від Західних дуалістичних уявлень відокремленості людини від природи, Схід стверджує фундаментальну єдність всіх створінь. Історик Родерік Неш припускає, що саме переконання про «наявність божественної сили і духу в усіх істотах і речах» виховує (згідно буддизму та індуїзму) «обов'язок людини співіснувати, а не конкурувати з природою» [15].

Японський історик Масао Ватанабе в 1974 році описав східну концепцію природи, яка ґрунтується на гармонійному відношенні та повазі до природи. Фокусуючи увагу на традиційній японській думці, він пише про справжню «любов до природи, як результат витонченої оцінки її краси», про «усвідомлення людини як частини природи, мистецтво життя в гармонії з природою, як мудрість самого життя» [16].

Японський філософ Мурота зазначає, що «японський погляд на природу повністю відрізняється від західного». Він уточнює, що «японська природа - всюдипроникliва сила. Вона одночасно і благо, і друг для японців». В той же час історик вважає що «люди західних культур бачать природу тільки як реальний об'єкт, на протилежність від людиноподібних» [17].

Притримується думки про особливе ставлення до природи японців дослідник Маріані. Він стверджує: «Японська (східна) любов і поклоніння природі – це взаємозв'язок, що базується на благоговінні та повазі в гармонії та з розумінням її цілісності» [18].

Робота Стефена Келлерта опублікована в 1995 році, коли в різних країнах світу гостро постали екологічні проблеми. Він зазначає, що незважаючи на позитивні описи східного ставлення до природи, сучасна Японія та Китай були названі в зв'язку з фактами руйнівного відношення до

природи, зокрема, малось на увазі знищення лісів, надмірна експлуатація продуктів дикої природи, винищувальні методи рибальства, поширення забруднення довкілля. Келлерт переконаний, що для сучасного суспільства необхідно поєднання кращих рис та традицій і Сходу, і Заходу в прагненні до більш доброго та турботливого відношення до природи [19].

Висновки... Розглянувши розвиток релігійних та філософсько-етичних вчень Японії протягом історичного розвитку країни в світлі концепції природи, місця людини у світі, ми побачили, що благоговійне відношення до природи, усвідомлення людиною самої себе як частини природи, прагнення жити в гармонії з природою є невіддільною частиною життя японського суспільства, основою виховання та формування національних рис характеру – поваги до життя, до старшого покоління, відповідальності за власні дії, вміння милуватись природою і відчувати природу джерелом насамперед духовного, а не матеріального задоволення. Аналіз досліджень релігійних та філософсько-етичних вчень Японії з точки зору важливості для світового екологічного руху показав, що вчення синто, буддизму, дзен-буддизму, даосизму, конфуціанства – є ефективною силою для усвідомлення людиною необхідності збереження природи, формування позиції поваги до всіх форм життя в навколишньому середовищі, як запоруки гармонійного розвитку суспільства.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Освіта для сталого розвитку. Національна доповідь за 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorocheno) / *Osvita dlia staloho rozvytku. Natsionalna dopovid za 2012 rik (Education for Constant development. National report for 2012),* access mode: http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorocheno. *[in Ukrainian].*

2. Bernard, Rosemarie (1998) Shinto and Ecology: Practice and Orientations to Nature. *Harvard University Earth Ethics* 10 (1). *[in English].*

3. Иэрхарт Байрон Религиозные традиции мира / Байрон Иерхарт. – М. : Крон-Пресс, 1996. – Т.1. – 576 с., Т.2. – 640 с. / *Ie'rxart Bajron Religioznye tradicii mira (Religious traditions of the world),* Moscow, Kron-Press, 1996, Part. 1, 576 p., Part. 2, 640 p. *[in Russian].*

4. Shaw, Daniel M. P. *The Way forward? – Shinto and a 21st Century Japanese Ecological Attitude*. Dissertation, Lancaster University, 2005. – Режим доступу до документа: http://www.lancs.ac.uk/depts/philosophy/awaymave/onlineresources/diss05/danielshaw.pdf) *[in English].*

5. Мамонтов С. П. Основы культурологии : Учеб. пособие для вузов / С.П. Мамонтов. – М. : Олимп; М. : ИНФРА-М, 1999. 320 с. / Mamontov S.P. *Osnovyi kulturologii (Fundamentals of culturology),* Moscow, Olimp; Moscow, INFRA-M, 1999, 320 p. *[in Russian].*

6. Swearer, Donald K. (1998) Buddhism and Ecology: Challenge and Promise. *Earth Ethics,* 10(1). *[in English].*

7. Suzuki D. T. *Introduction to Zen Buddhism*. / D.T.Suzuki. 1st ed. – L.,1932 – Режим доступу: http://www.psylib.org.ua/books/sudzd01/index.htm. *[in English].*

8. Ситаров В. А. Социальная экология / В. А. Ситаров, В. В. Пустовойтов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 280 с. / Sitarov V. A. *Social'naya e'kologiya (Social ecology),* Moscow, Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000, 280 p. *[in Russian].*

9. Miller, James (1998) Daoism and Ecology. *Earth Ethics* 10 (1). *[in English].*

10.Васильев Л. С. История религий Востока: учеб. пособ. для вузов / Л. С. Васильев – Книжный дом «Университет», 2000 – 853 с. / Vasil'ev L. S. *Istoriya religij Vostoka (History of Oriental religions),* Knizhnyj dom «Universitet», 2000, 853 p. *[in Russian].*

11. Tucker, Mary Evelyn (1998). Confucianism and Ecology: Potential and Limits.*Earth Ethics* 10 (1). *[in English].*

12. White, L. The Historic Roots of Our Ecologic Crisis. *Science*, 183, 1203-1207. *[in English].*

13. Callicott, J.B. *In Defense of the Land Ethics: Essays in Environmental Philosophy*. Albany: State University of New York Press, 1989. *[in English].*

14.Tomas, K. *Man and the Natural World*. New York: Pantheon Books, 1983. *[in English].*

15. Nash, R.(1985) The Right of Nature: A Historic of Environmental Ethics. *Madison: University of Wisconsin. [in English].*

16. Watanabe, M. (1974) The Conception of Nature in Japanese Culture. *Science*, 183, 279–282. *[in English].*

17. Murota, Y. (1986) Culture and the Environment in Japan. *Environmental Management*, 9, 105–112. *[in English].*

18.Mariani, F. *Japan: Pattern of Continuity*. New York: Harper & Row, 1971. *[in English].*

19. Kellert, Stephen. *Concept of Nature East and West*. San Francisco: Island Press, 1995, 103-121) *[in English].*

Дата надходження статті: «14» квітня 2015р.
Стаття прийнята до друку: «28» квітня 2015 р

Рецензенти:
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, доцент
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Свистак-Яроцька Оксана – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: svoxana@mail.ru

Svystak-Yarotska Oksana – degree-seeking student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: svoxana@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Свистак-Яроцька О. Концепція природи в релігійній та філософсько-етичній думці Японії як основа особливого ставлення японців до природи / Оксана Свистак-Яроцька // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 160–167.

Cite this article as:

Svystak-Yarotska O. The Concept of Nature in Japan Religious and Philosophical-Ethical Doctrines as a Basis for Reverent Attitude of Japanese People Toward Nature, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 160–167.

УДК 373.51:502.1(045)

СЕРГІЙ СКРИПНИК,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Хмельницький, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)
SERHII SKPYRNYK,
candidate of pedagogical sciences
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education)

Особливості формування активної екологічної позиції учнів старших класів

Peculiarities of Formation of Senior Pupils' Active Environmental Position

У статті автором здійснено аналіз особливостей та умов формування активної екологічної позиції учнів старших класів.

Діагностуючи сформованість екологічної позиції старших школярів, дійшли висновків, що шкільна система навчально-виховної роботи з екології спрямована переважно на набуття учнями певних екологічних знань. Екологічні ж проблеми просто констатуються, а природоохоронна діяльність має виключно ситуативний або випадковий характер, тобто відбувається підміна екологічного виховання екологічною освітою. Внаслідок цього у школярів формується пасивна екологічна позиція.

Охарактеризовано умови формування активної екологічної позиції учнів. Актуалізовано значення інтересу та правильності формування мети при навчально-виховної діяльності в процесі формування активної екологічної позиції учнів старших класів.

Ефективність формування активної екологічної позиції старшокласників залежить від радикальних змін у загальних підходах до нього та утвердження справжнього співробітництва між учителем і учнем, від вміння застосовувати вчителем загальноприйняті та інтерактивні методи навчання й виховання.

Ключові слова: *умови формування активної екологічної позиції учнів.*

In the article the author analyzes peculiarities and conditions for formation of active environmental position of senior pupils.

Analyzing environmental positions of secondary school senior pupils we came to a conclusion that the school system of ecological education mainly leads to enriching pupils' knowledge of Ecology. Pupils are just informed about ecological problems while preservation of the environment recedes into the background. As a result, the secondary school education forms a passive environmental position of pupils.

In the article we analyze factors that lead to formation of active environmental position of senior pupils. Among them a factor of pupils' motivation is of great importance.

To increase the efficiency of environmental education, radical changes in its organization are required. Its effectiveness depends on applying cooperation between a teacher and a pupil and interactive technologies in educational process.

Key words: *conditions for the formation of active environmental position of senior pupils.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Із загостренням екологічної ситуації, зумовленої антропогенними перетвореннями природного середовища, та необхідністю розв'язання екологічних проблем виникла необхідність впровадження екологічної освіти та виховання в школі як пріоритетних освітньо-виховних напрямів, що відіграють вирішальну роль у формуванні системи моральних цінностей, відповідних світоглядних позицій та переконань, свідомого ставлення до навколишнього середовища. Адже реальна та психологічна готовності особистості до вирішення екологічних проблем формуються у старшому шкільному віці, насамперед на засадах активної екологічної позиції.

Аналіз досліджень і публікацій… Розкриття сутності та значення позиції особистості, визначення її складових компонентів, характеристики мотиваційно-потребнісної складової, визначення вікових особливостей формування позиції особистості здійснено Б.Г.Ананьєвим, Л.І.Божович, В.М.Мясищевим, Д.І.Фельдштейном.

Методологічні та теоретичні засади екологічного виховання школярів обгрунтовано І.Д.Звєрєвим, А.Н. Захлєбним, І.Т.Суравегіною, Г.П.Пустовітом та ін.

Дослідження з екологічного виховання, здебільшого, присвячено формуванню екологічної культури школярів. Зокрема, досліджено особливості педагогічного процесу розвитку певних компонентів екологічної культури у вихованців різних вікових груп: дошкільників - Л.В.Іщенко, Г.С.Марочко, В.В.Маршицька, З.П.Плохій, молодшого шкільного віку – Г.П.Волошина, Л.М.Різник, Л.В.Шаповал, підлітків – О.В.Король, О.В.Лабенко, Р.А.Науменко, О.Л.Пруцакова, О.М.Лабезна старшокласників – О.О.Колонькова, С.Г.Лебідь, Н.В.Левчук, С.В.Скрипником.

Таким чином, створено необхідне теоретичне підґрунтя для проведення подальших досліджень процесу формування позиції особистості учнів у сучасній школі.

Формулювання цілей статті… Метою даної статті є аналіз особливостей формування активної екологічної позиції учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу… Формування активної екологічної позиції учнів як патріотів України в умовах: надзвичайно складного економічною та екологічного становища має важливе загальнодержавне значення. Яке сприятиме розв'язанню соціальна економічних, екологічних і геополітичних проблем. Аналіз тенденцій глобальних, регіональних і локальних змін у природних екосистемах та біосфері загалом свідчить про нагальну потребу формування у молоді ґрунтовних екологічних знань, культури спілкування з природою, необхідних навичок раціонального природокористування. Незалежна Україна в подальші розбудові своєї державності повинна орієнтується на основні принципи сталого розвитку, декларовані міжнародним співтовариством на Конференції ООН з питань навколишнього середовища та розвитку, які передбачають збалансування потреб суспільства й можливостей природи.

Однак результати цілеспрямованого педагогічного експерименту свідчать, що глобальні екологічні проблеми хвилюють лише 6% старшокласників; місцеві – 13%. Цікавляться проблемами охорони довкілля – 35%, готові брати участь у природоохоронній діяльності – 28%, безпосередньо беруть участь –18%. Впевнені в особистій значущості щодо покращення екологічного стану довкілля 8%, вважають себе природодослідниками 12% школярів. Про низьку сформованість екологічної позиції учнів свідчить і велика кількість порушень ними правил поведінки у навколишньому середовищі.

Діагностуючи сформованість екологічної позиції старших школярів, дійшли висновків, що шкільна система навчально-виховної роботи з екології спрямована переважно на набуття учнями певних екологічних знань. Екологічні ж проблеми просто констатуються, а природоохоронна діяльність має виключно ситуативний або випадковий характер, тобто відбувається підміна екологічного виховання екологічною освітою. Внаслідок цього у школярів формується пасивна екологічна позиція. Найчастіше це спостерігається у випадках, коли вчителі ігнорують той факт, що особистісна екологічна позиція учнів виробляється лише в процесі активної природоохоронної діяльності. Слід враховувати, що вчителеві бракує часу для залучення учнів до практично зорієнтованої діяльності з охорони природи, оскільки екологічне виховання старшокласників здійснюється, головним чином, на уроках [1].

Найефективніше засвоєння екологічних норм і вимог, усвідомлення наслідків будь-яких заходів наукового, виробничого та соціального змісту, пов'язаних із впливом на довкілля, відбувається в процесі залучення учнів до природоохоронної діяльності. Тим самим закладаються основи для виховання особистості з високим рівнем екологічної обізнаності, культури і формування нового типу екологічного мислення та поведінки у навколишньому середовищі, що вказують на сформованість активної екологічної позиції особистості. У зв'язку з тим, що шкільна система виховних заходів не прилучає дітей до розв'язання важливих екологічних проблем, особливо актуальним залишається створення спеціалізованих класів природничого профілю: зі спецкурсами та спецпрактикумами з екології. Враховуючи те, що активне ставлення учнів до охорони довкілля

та раціонального природокористування може бути сформоване лише у процесі самостійної практичної діяльності та особистого осмислення отриманих результатів, у таких класах збільшена кількість годин на дослідницьку роботу школярів, передбачені навчально-виховні екскурсії, природоохоронні заходи [2].

Необхідність посилення екологізації шкільної освіти та виховання зумовили потребу визначення умов формування активної екологічної позиції школярів у навчанні. До таких умов можна віднести:

– врахування сучасних тенденцій суспільного розвитку;
– врахування пізнавальних екологічних інтересів учнів;
– чітке визначення мети екологічного виховання старшокласників;
– впровадження новітніх навчально-виховних технологій;
– особливу роль учителя в організації екологічного навчання та виховання.

Сучасні тенденції суспільного розвитку переконують у тому, що система екологічної освіти та виховання має відповідати динамічному розвитку світової цивілізації. Стало очевидним, що вирішення екологічних проблем залежить від екологічно освічених, гуманістично орієнтованих особистостей. Для формування нового гуманно-морального ставлення до природи потрібно розвивати екологічну свідомість та мислення школярів, практичний досвід раціонального природокористування, вміння приймати екологічно доцільні рішення у майбутній професійній діяльності. Адже розв'язання глобальних екологічних проблем не відбудеться, якщо спеціалісти у своїй професійній діяльності не усвідомлюватимуть необхідність гармонійного співіснування людини та природи [3].

Аналіз шкільної практики свідчить, що ті профільні класи, які сьогодні може запропонувати школа, більшій мірі не задовольняють всіх запитів та ініціатив старших школярів щодо їх вибору. З точки зору орієнтації на особистість учнів це значно звужує можливості реалізації кожним з них власних освітніх потреб, пізнавальних інтересів, здібностей і нахилів.

Рушійною силою вибору навчальної діяльності підлітків є інтерес. Інтерес – це вибіркова скерованість особистості, яка виявляється в прагненні до пізнання (наприклад, природних об'єктів і явищ навколишнього середовища тощо), спонукає до дій і досягнення мети, формується в процесі розвитку людини під впливом навчання й виховання. В інтересах поєднуються пізнавальні, емоційні, комунікативно-вольові риси індивіда. Вони можуть виникати і змінюватися на основі пізнавальних потреб. Формуються інтереси за такими етапами: зацікавленість, допитливість, направлений інтерес, схильність до усвідомленого пізнання та самопізнання, творчого пошуку. При цьому необхідно враховувати, що учні середнього та старшого шкільного віку вже мають власні судження та погляди на екологічні проблеми; по-своєму ставляться до природних об'єктів, явищ, екологічних катастроф та ін. Врахування механізму формування пізнавальних потреб допоможе вчителю підтримати ініціативу школярів у прагненні глибше ознайомитися з проблемами охорони навколишнього середовища і створити сприятливі умови для формування активної екологічної позиції особистості [4].

Залучення учнів до виконання таких конкретних природоохоронних заходів, як здійснення моніторингу довкілля, екологічні конкурси, вікторини, ігри, виконання творчих завдань екологічного спрямування тощо дозволять учителеві найкраще виявити пізнавальні екологічні інтереси школярів. Цьому сприяє й існуюча в сучасній школі система позаурочної (спецкурси, факультативи), позакласної (шкільні гуртки за інтересами, секції тощо) та позашкільної (мережа закладів позашкільної діяльності) виховної роботи [5]. Під час відвідування факультативів, гуртків, секцій школярі найчастіше задовольняють свої пізнавальні потреби та інтереси) набувають базових екологічних знань, умінь, навичок. Окрім того, це орієнтує учнів на свідомий вибір профільного класу в старшій школі.

Анкетування старших школярів, аналіз суджень, висловлювань, здійснений на основі тренінгів, суперечливих ситуацій, дозволять учителеві:

– виявити спектр екологічних інтересів учнів;
– простежити в динаміці процес розвитку цих інтересів;
– здійснити діагностику отриманих результатів;
– розробити конкретні особистісно зорієнтовані технології навчання й виховання, спрямовані на розвиток інтересу до пізнання і збереження природи, формування активної екологічної позиції учнів старших класів [6;1].

Однією з умов організації екологічного виховання старших школярів є чітке визначення його мети. Мета – це кінцевий результат, заради якого створюється система. І будь-яка дія педагога повинна відповідати поставленій меті. Визначення мети виховання є не лише керівництвом до дії, а и критерієм проведення виховного процесу, спрямованого на розвиток і формування особистості вихованця. Причому мета виховання віддзеркалює й основні вимоги до школярів на різних етапах

їхнього вікового розвитку і залежить від специфіки виховної установи (дошкільний заклад освіти, школа, позашкільні установи, сім'я) або окремих освітньо-виховних процесів (уроки, позакласні заходи тощо) [7; 5].

Головною метою екологічного виховання має стати формування світогляду, екологічного мислення, здатності до системного аналізу екологічних проблем і творчого їх розв'язання. Кінцевою метою екологічного виховання є сформованість активної екологічної позиції особистості, стрижнем якої є система суспільно важливих цінностей. Система цінностей визначає позицію людини до навколишнього світу, регулює його стан і проявляється в багатогранній орієнтації, діяльності і поведінці людини. Сформованість активної екологічної позиції особистості вказує на високий рівень екологічної культури. Складовими якої є: екологічна свідомість, екологічні переконання, екологічний світогляд, готовність до екологічної діяльності, ціннісне ставлення до навколишнього середовища [8; 9].

Екологічна культура як складна риса особистості, що включає розуміння людиною цінностей правильного поводження в природному середовищі, усвідомлення природи як національного суспільного надбання й уміння передбачати наслідки різноманітних впливів на неї, здатність діяти в природі відповідно до її законів. Визначаючи екологічну культуру школяра як інтегративну якість особистості, що відповідає рівню розвитку її в сфері екологічної діяльності, О.В.Король доводить, що структурними компонентами цієї якості є система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і наслідків діяльності людини і суспільства у природі, екологічних ціннісних орієнтацій, норм та правил поведінки у довкіллі, потреби у спілкуванні з природою й готовності до природоохоронної діяльності, вмінь та навичок з вивчення та охорони природи [10]. Л.В. Шаповал у структурі екологічної культури виділяє інтелектуальний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти [11]. Г.П. Пустовіт визначає науковий, ціннісний, нормативний та діяльнісний компоненти екологічної культури [12]. Таким чином, майже всі автори розглядають екологічну культуру як складову загальної культури особистості, що проявляється в конкретних знаннях, уміннях і навичках, свідомій екологічній поведінці, діяльності, відповідальному ставленні до охорони природи і є результатом екологічного виховання та передумовами сформованості активної екологічного позиції учнів.

Нові технології навчання й виховання можуть розроблятися лише добре підготовленими у професійному відношенні педагогами, які володіють програмовим матеріалом, знають закономірності освітньо-виховних процесів, мають високу методичну культуру, володіють психологією взаємодії. Розробка і використання педагогічних технологій має здійснюватися з урахуванням законів і принципів виховання, які забезпечують успіх, регулюючи діяльність педагога і учня. Саме тому «педагогічні інновації останніх років спрямовані на посилення тих положень педагогіки, які звертають увагу на вихованця як на особистість, формування його самостійності, встановлення гуманних, довірливих стосунків між ним та вихователем» [13; 1].

Це дає підстави стверджувати, що вибір навчально-виховної технології – це завжди вибір системи взаємодії вчителя з учнем. Разом із тим аналіз шкільної практики засвідчив, що якісно нового рівня виховної роботи сьогодні не досягнуто. За даними нашого педагогічного дослідження, 65% вчителів вважають, що вони налагодили контакт з учнями, але учні цього не підтверджують.

Висновки… Отже, ефективність формування активної екологічної позиції старшокласників залежить від радикальних змін у загальних підходах до нього та утвердження справжнього співробітництва між учителем і учнем, від вміння застосовувати вчителем загальноприйняті та інтерактивні методи навчання й виховання. Тут ідеться про вироблення нового педагогічного мислення щодо побудови нової парадигми шкільної екологічної освіти, головними і визначальними умовами якої є впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання й виховання.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: удосконалення моделі формування активної екологічної позиції учнів старших класів; розроблення піраміди аксіомальних факторів впливу на освітню діяльність учнів, в системі формування активної екологічної позиції учнів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Ясинська А. Психолого-педагогічні умови організації екологічного виховання старших школярів // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С 13–15. / *Iasynska A. Psykholoho-pedahohichni umovy orhanizatsii ekolohichnoho vykhovannia starshykh shkoliariv (Psychological-pedagogical conditions of organizing of ecological education of senior pupils),* Ridna shkola, 2001, Issue 3, pp. 13–15. *[in Ukrainian].*

2. Лазебна О. М. Формування активної екологічної позиції школярів / О. М. Лазебна // Рідна школа. – 2003. – №6. – С. 58–60. / Lazebna O. M. *Formuvannia aktyvnoi ekolohichnoi pozytsii shkoliariv (Formation of active ecological position of senior pupils),* Ridna shkola, 2003, Issue 6, pp. 58–60. *[in Ukrainian].*

3. Реймерс Н. Ф. Охрана природы и окружающей человека среды / Н.Ф. Реймерс. – М. : Просвещение,

1992. – 320 с. / Rejmers N. F. *Oxrana prirody i okruzhayushhej cheloveka sredy (Preservation of the nature and environment),* Moscow, Prosveshhenie, 1992, 320 p. *[in Russian].*

4. McDougall W. An Introduction to Social Psychology. Courier Dover Publications, 2003. *[in English].*

5. Пустовіт Г. П Позашкільна освіта та виховання в Україні у векторах сучасного розвитку / Г. П. Пустовіт // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 3. – С. 5–10. / Pustovit H.P *Pozashkilna osvita ta vykhovannia v Ukraini u vektorakh suchasnoho rozvytku) (Modern out of school education and upbringing in Ukraine),* Osvita ta pedahohichna nauka, 2013, Issue 3, pp. 5–10. *[in Ukrainian].*

6. Скрипник С. В. Психолого-педагогічні аспекти формування активної екологічної позиції учнів / С. В. Скрипник // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 4 – С. 55–59. / Skrypnyk S. V. *Psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia aktyvnoi ekolohichnoi pozytsii uchniv (Psychological-pedagogical aspects of senior pupils' active environmental position formation),* Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky», 2014, Issue 4. pp. 55–59. *[in Ukrainian].*

7. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початова школа. – 1994. – № 9/10. – С. 4–8. / Bekh I. D. *Vidpovidalnist osobystosti yak meta vykhovannia (Personal responsibility as an aim of education),* Pochatova shkola, 1994, Issue 9/10, pp. 4–8. *[in Ukrainian].*

8. Скрипник С. В. Фундаментальність формування ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів / С. В. Скрипник // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2014. – № 1. – С. 72–76. / Skrypnyk S. V. *Fundamentalnist formuvannia tsinnisnoho stavlennia do pryrody v uchniv starshykh klasiv (Fundamental formation of valuable attitude to the nature among senior pupils),* Nova pedahohichna dumka, 2014, Issue 1, pp. 72–76. *[in Ukrainian].*

9. Лазебна О. М. Екологічне виховання підлітків / О. М. Лазебна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Випуск 21. За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О. В. Михайличенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С. 178-181. / Lazebna O. M. *Ekolohichne vykhovannia pidlitkiv (Ecological education of teenagers),* Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovanvannia, Kyiv, Vydavnychyi tsentr KNLU, NMAU, 2002, pp. 178–181. *[in Ukrainian].*

10.Король О. В. Формування екологічної культури учнів V-VI класів у процесі вивчення інтегративного курсу «Навколишній світ» : Дис. канд. пед. Наук / О. В. Король. – Суми, 1999. – 165 с. / Korol O. V. *Formuvannia ekolohichnoi kultury uchniv V-VI klasiv u protsesi vyvchennia intehratyvnoho kursu «Navkolyshnii svit» (Formation of ecological culture of the 5-6th grades pupils in the process of study of integrated course «Environment»),* Sumy, 1999, 165 p. *[in Ukrainian].*

11.Шаповал П. В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення природознавчих предметів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – К., 1999. – 19 с. / Shapoval P. V. *Ekolohichne vykhovannia molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia pryrodoznavchykh predmetiv: Avtoref. kand. ped. nauk) (Ecological education of junior pupils in the process of nature sciences studying),* Kyiv, 1999, 19 p. *[in Ukrainian].*

12.Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : [моногр.] / Григорій Петрович Пустовіт; В.о. АПН України. Ін-т проблем виховання .– К., Луганськ : Альма-матер, 2004.– 540 с. / Pustovit H. P. *Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1-9 klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh (Theoretical- methodological fundamentals of ecological education and upbringing of the 1-9th grades pupils in out of school educational institutions),* Kyiv, Lugansk, Alma-mater, 2004, 540 p. *[in Ukrainian].*

13.Скрипник С. Теретико-методичні аспекти моделювання виховного середовища навчального закладу / С. Скрипник // Обрії. – 2013. –№ 2 (37). – С. 29–34. / Skrypnyk S. Teretyko-metodychni aspekty modeliuvannia vykhovnoho seredovyshcha navchalnoho zakladu (Theoretical-methodological aspects of modeling of educational environment of an educational institution), Obrii, 2013, Issue 2 (37), pp. 29–34. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «30» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «13» квітня 2016 р

Рецензенти:
Берека В. – доктор педагогічних наук, професор
Пустовіт Г. – доктор педагогічних наук, професор

Скрипник Сергій – старший викладач кафедри теорії та методики природничо-математичних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, e-mail: skrypnyk_s@ukr.net

Skrypnyk Serhii – senior lecturer of the chair of theory and methodology of natural and mathematical sciences of Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, candidate of pedagogical sciences, e-mail: skrypnyk_s@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Скрипник С. Особливості формування активної екологічної позиції учнів старших класів / Сергій Скрипник // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 167–171.

Cite this article as:

Skpyrnyk S. Peculiarities of Formation of Senior Pupils' Active Environmental Position, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 167–171.

УДК340.13:378.046.494(770)

МИКОЛА СОЛОВЕЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)
MYKOLA SOLOVEI,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Khmelnitskyi, Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education)

Нормативно-правове регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів України (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)

Legal Regulation of Upgrade Qualification of Pedagogical Workers of Secondary Schools of Ukraine (1990-s – beginning of the XXI century)

У статті проаналізовано Закони України, Постанови Кабінету Міністрів України, Положення Міністерства освіти і науки України, які діяли в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 90-х роках XX ст. і на початку XXI ст. Розвиток законодавчої і нормативної бази України з питань підвищення кваліфікації, як складової післядипломної освіти, в досліджуваний період поділяємо на два етапи: 90-ті рр. XX ст. і другий – з 2001 до цього часу. У 90-х роках було прийнято базовий Закон «Про освіту», інші законодавчі акти, програми і нормативні документи, якими закладено правові основи пострадянського розвитку освіти, визначено стратегічні напрями і пріоритети підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З прийняттям Положення про інститути післядипломної педагогічної освіти та Закону України «Про вищу освіту» (2001) унормовується інституційний статус підвищення кваліфікації. У контексті національної стратегії розвитку освіти України підвищення кваліфікації розглядається як необхідна складова неперервної освіти і професійного розвитку фахівців.

Ключові слова. *Конституція, Закон, підвищення кваліфікації, курси, атестація, методична робота, неперервна освіта.*

The article analyzes the legislation of Ukraine on the regulation of training of secondary school teachers. In the early 1990s Ukraine adopted the Laws «On Education» and «On General Secondary Education». These laws have defined the development of education in Ukraine after the collapse of the Soviet Union. The Article 47, paragraph 2 of the Law «On Education» examines teacher training as the expansion and updating of professional knowledge and skills. This is reflected in other laws of Ukraine. In particular: «On Pre-School Education» (article 25) «On the Non-Formal Education» (Article 24), «On Education» (Article 29).

According to Article 56 of the Law «On Education» the State creates the appropriate conditions for training. High school teachers improve knowledge and skills once in five years prior to certification. Orders are formed by district departments of education (Law «On Education» (Article 47 § 3). The form and content of the training programs are defined by In- Service Teacher Training Institutes. In Ukraine, several groups of sub-standard documents are created: A) strategies and regulatory documents; B) affecting the organization, management and licensing of educational programs; C) documents on methodology and standardization of educational content.

In particular: the National Programme « Education of the 21st Century», the National Doctrine of the Development of Education of the 21st Century, Regulations on the In-Service Training Institutes (2000); the Concept of Teacher Education Development in Ukraine (2004), the State Programme «Teacher» (2002); Programmes of Improving the Quality of Science and Math Education (2009), the Development of Pre-school Education (2011); Standards of Primary School, Basic and Upper Secondary Education (2012). Draft Law of Ukraine «On Education» (2015) considers the professional development of teachers in terms of formal, informal and unformal adult education. The law specifies that the training is the right (Article 45 to claim 15), and the duty of teachers (Article 45 section 2.1.). The law provides freedom of choice of educational programs, forms of training, education.

In general, improvement of qualification of teachers is sufficiently reflected in the legislation of Ukraine. At the same time in the process of updating the legislation of Ukraine it is advisable further studies of institutional development training in the context of European legislation, the study of training in the context of the certification of teachers, modeling professional development of specialists in the modern educational process.

Key words: *constitution, law, training, attestation, certification, methodological work, continuing education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді… У процесі інноваційного оновлення змісту і організаційних форм освіти система підвищення кваліфікації педагогічних працівників сприяє особистісному та професійному зростанню фахівців, розвитку в них готовності до впровадження новітніх освітніх технологій.

Згідно із законодавством України підвищення кваліфікації педагогічних працівників гарантується державою і реалізується у формі курсів, методичної роботи вчителя та його самоосвіти

Аналіз досліджень та публікацій... З точки зору заявленої теми найбільш повний аналіз процесу підвищення кваліфікації в контексті правового забезпечення управління післядипломною освітою здійснено Л. Тарусовою [19]. Частково цю тему розкривають: Р. Шаповал [20], яка зупиняється на загальних засадах правового регулювання становлення і розвитку освіти України; Г. Артюшин [17] та М. Міненко [18] – в частині законодавчої та нормативної бази системи підвищення кваліфікації державних службовців.

Формулювання цілей статті… Мета цієї статті полягає в аналізі основних документів щодо нормативно-правового регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої освіти у 90-х рр. ХХ на початку ХХІ ст.

Основними джерелами дослідження є: Конституція України [1], Закони України «Про освіту» [2], «Про загальну середню освіту» [3], «Про дошкільну освіту» [4], «Про позашкільну освіту» [5], «Про вищу освіту»[5], Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [8], Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [14], постанови Уряду, накази, розпорядження, концепції Міністерства освіти і науки України, інші нормативні документи у сфері регулювання відносин в освіті.

Виклад основного матеріалу... Впродовж 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. в Україні напрацьована значна нормативно правова база щодо регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У її формуванні виділяємо два етапи. *Перший* тривав упродовж 90-х рр. ХХ ст. і супроводжувався напрацюванням первинних документів, які встановлювали концептуальні і правові норми розвитку освіти України як самостійної держави. Важливим для розвитку освіти було прийняття Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття). У контексті загальної стратегії програми визначались завдання щодо створення умов для постійного підвищення освітнього і кваліфікаційного рівня, оновлення професійних знань громадян для збагачення духовного та інтелектуального потенціалу суспільства. У роботі з педагогічними кадрами наголошувалось на необхідності «…безперервної педагогічної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня» [8 с.44].

У цей час приймаються базові Закони України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту» в яких закріплювались позиції щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, визначались правові основи науково-методичного забезпечення освіти

На цьому етапі напрацьовуються відповідні стратегічні програми та положення, які визначають освітню політику та завдання для різних аспектів діяльності в тому числі і підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Наприклад Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) та Типове Положення «Про атестацію педагогічних працівників». Останній конкретизував норми закону «Про освіту» щодо періодичності курсів підвищення кваліфікації

Таким чином у 90-х рр. ХХ ст. в Україні створено правову базу освіти, розроблено ряд важливих Положень, нормативів щодо регулювання освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації.

Другий етап фіксуємо прийняттям Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, яка орієнтувала на її прискорений, випереджальний та інноваційний розвиток, створення умов для самоствердження особистості, постійне оновлення змісту освіти, впровадження інформаційних технологій, модернізацію підходів до підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

На початку ХХІ століття приймається Закон України «Про вищу освіту» (2002р.) та низка документів, які спрямовували систему підвищення кваліфікації на інституційний розвиток та вдосконалення роботи з учителем. Серед них Положення про заклад післядипломної педагогічної освіти (2000), Державна програма «Вчитель» (2002), Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, її інтеграції в Європейський освітній простір (2004), та інші нормативні документи, в яких окреслювались завдання, що пов'язані з професійним розвитком педагогічних працівників, необхідністю підвищення їх кваліфікації.

Дослідження законів, концепцій, відповідних нормативних документів і програм дає підставу стверджувати, що впродовж 90-х рр. ХХ ст на початку ХХІ підвищення кваліфікації педагогічних

працівників України регулювалось як прямими нормами, так і опосередковано на основі регуляторних актів, програм щодо освітньої діяльності.

Згідно із Конституцією України кожен громадяни має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей (ст.23) та право на освіту. При цьому Конституція (ст. 53) забезпечує умови для розвитку післядипломної освіти і різних форм навчання. Ця норма гарантується також Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та закріплена в «Положенні про інститути післядипломної педагогічної освіти».

У статті 47 п. 2 Закону України «Про освіту» підвищення кваліфікації розглядається як напрям післядипломної освіти, який спрямований на поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь та навичок. Аналогічно й у ст. 10 Закону України «Про вищу освіту» (2001) зазначалось, що післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає «…розширення профілю (підвищення кваліфікації)». Власне ця норма знайшла відображення у ст.60 в Законі «Про вищу освіту» (2014 р.).

Відповідно до Законів України «Про освіту»(ст. 55),»Про дошкільну освіту» (ст.25), «Про загальну середню освіту» (ст.42) , «Про позашкільну освіту» (ст.24), «Про професійно-технічну освіту» (ст.29) законодавець передбачає підвищення кваліфікації для всіх категорій педагогічних працівників на основі вільного вибору змісту, програм, форм навчання, закладів і установ освіти. Така норма реалізується через систему методичної роботи школи або ж структурними підрозділами органів державної влади та місцевого самоврядування у формі таких інституційних утворень, як методичні служби та інститути післядипломної педагогічної освіти.

Маючи гарантоване право, педагогічний працівник зобов'язаний постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. При цьому Держава, відповідно до ст. 56, Закону України «Про освіту» забезпечує умови для підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні пов'язане з їх атестацією, яка проводиться відповідно до ст.54 п. 4 Закону України «Про освіту», інших освітянських законів та Типового Положення про атестацію педагогічних працівників, яке передбачає (п. 3.16), що педагогічний працівник визнається таким, що відповідає займаній посаді, якщо має освіту, яка відповідає вимогам визначеним нормативно-правовими актами і пройшов підвищення кваліфікації.У цьому ж документі (п. 3.25) зазначено, що необхідною умовою атестації педагогічних працівників є підвищення кваліфікації з дисциплін, які він викладає за фахом і предметів інваріантної складової загальної середньої освіти. Крім того, відповідно до п. 3.26 Положення підвищення кваліфікації є обов'язковим для осіб, які працюють за фахом (спеціальністю), з якої вони не підготовлені у вищому навчальному закладі.

Розглядаючи підвищення кваліфікації як складову післядипломної освіти, законодавство передбачає, що форми, термін і зміст навчання, методичної та науково-дослідної діяльності визначаються закладами післядипломної освіти за погодженням із замовником (ст. 47 п. 3). Ця норма узгоджується з правом вищого навчального закладу на академічну свободу і автономію, що декларується у ст. 3 п. 5 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.)

У сфері, що досліджується, утворено значну кількість підзаконних нормативних актів, які впливали на організаційно-правові засади підвищення кваліфікаціїта змістовнускладову освітнього процесу.

Наприклад, черговість підвищення кваліфікації і вимоги до кваліфікаційних рівнів учителів регулювалась Типовим Положенням про атестацію педагогічних працівників (1993р.,2010р). Організаційно-правові форми підвищення кваліфікації визначало Положення про інститути післядипломної педагогічної освіти (2000 р.). Відповідно до Положення визнавався вищим навчальним закладом, головним завданням інституту було: провадження освітньої діяльності з метою забезпечення підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти; забезпечення оптимальної періодичності та термінів підвищення кваліфікації тощо.

Право інститутів післядипломної педагогічної освіти на організацію підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основної форми професійного вдосконалення закріплювалось Концепцією розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в Європейський освітній простір. З цією метою в післядипломній педагогічній освіті впроваджувались багатоваріантні освітні програми і проекти з педагогічної майстерності, інноваційних технологій, інтерактивних форм і методів навчання, досягнень у теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання

Основні завдання інститутів цього етапу щодо розвитку педагогів випливали з Державної програми «Вчитель», яка орієнтувала на індивідуалізацію підвищення кваліфікації, варіативність змісту і форм вдосконалення педагогічного працівника, розвиток дистанційної освіти, розроблення

механізму неперервної педагогічної освіти, створення багаторівневої системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів і органів управління освітою і таке інше.

Організаційно-педагогічні засади навчального процесу курсів визначали Положення Міністерства освіти і науки України *«Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах; « Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи науково-*педагогічних працівників; Положення «Про дистанційне навчання» та інші документи.

Змістовну складову освітнього процесу підвищення кваліфікації визначали Державні програми розвитку різних напрямів освіти. Зокрема: «Про підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р.»; «Про затвердження Державної цільової програми впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015р. [13];»Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» [15], Державні стандарти початкової загальної освіти[10] базової і повної загальної середньої освіти[11],а також порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»[12]та інші.

Концептуальні положення вищевказаних документів взяті за основу розробки освітньо-професійних програм, навчальних планів, тематичних спецкурсів та факультативів.

Етапним явищем для визначення перспектив розвитку системи підвищення кваліфікації є Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. Концепцією ж передбачалось запровадити систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників за багатоваріантними різнорівневими, диверсифікованими за освітнім профілем програмами з позиції зміни організаційних форм, зокрема розвитку центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, корпоративного, дистанційного, ситуативного, контекстного і партнерського навчання.Запровадження інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень у теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання проголошувалось як пріоритет у системі підвищення кваліфікації.

Робота над розробкою правової бази освіти України в частині підвищення кваліфікації педагогічних працівників триває. У ст.15 проекту закону України «Про освіту» (ред.від 28.12.2015р) [7] підвищення кваліфікації розглядається у контексті освіти дорослих як підвищення готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання на основі нових знань і умінь у межах професійної діяльності. Педагогічні працівники мають право (ст.45 п. 1.10) і обов'язок (ст.45 п.2.1) постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну ерудицію, власну культуру на основі (ст.45 п.1.3.) «…вільного вибору освітніх програм, форм навчання закладів освіти, установ, організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації». Цей напрям освітньої діяльності закріплює формальну (інституційну), неформальну та інформальну освіту педагогів як складову їх професійного розвитку та успіху.

Висновки і перспективи дослідження... За результатами проведеного дослідження встановлено, що у визначений нами період, такий напрям освітньої діяльності як підвищення кваліфікації педагогічних працівників достатньо відображений у законодавстві України та підзаконних (нормативних) документах, програмах, концепціях регуляторних актах.

Водночас залишаються актуальними дослідження узгодженості нормативно-правових засад атестації і підвищення кваліфікації, підвищення кваліфікації в системі атестації (сертифікації) педагогічних працівників, виявлення основ цього процесу як у вітчизняному так і європейському законодавстві, а також дослідження підвищення кваліфікації педагогічних працівників як інституційної форми у вимірі ліцензійного процесу України.

Список використаних джерел та література/ Reference

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради Україна 28 червня 1996 р. – К. : Преса України, 1997 – 80 с. / *Konstytutsia Ukrainy (Constitution of Ukraine),* Kyiv, 1997. *[in Ukrainian].*

2. Закон України «Про освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Частина 1. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. – С.42–72. / *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Law of Ukraine «About education»),* Zahalna serednia osvita, Kyiv, 2003, pp. 42–72. *[in Ukrainian].*

3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Частина 1. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. – С.72–98 / *Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu» (Law of Ukraine «About general secondary education»),* Zahalna serednia osvita. Kyiv, 2003, pp. 72–98. *[in Ukrainian].*

4. Закон України «Про дошкільну освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Частина 1. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. – С. 98–125. / Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (Law of Ukraine «About pre-school education»), Zahalna serednia osvita. Kyiv, 2003, pp. 98–125. *[in Ukrainian].*

5. Закон України «Про позашкільну освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Частина 1. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. – С. 125–149. / *Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» (Law of Ukraine «About out-of-school education»),* Zahalna serednia osvita. Kyiv, 2003, pp. 125–149. *[in Ukrainian].*

6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/law/2235. / *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (Draft law of Ukraine «About higher education»),* access mode: http://osvita.ua/legislation/law/2235. *[in Ukrainian].*

7. Проект Закону «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:W1.CT1, Rada. Gov.ua/pls/zwed2/ webproc4 / *Proekt Zakonu «Pro osvitu» (Draft law «About education»),* access mode:W1.CT1,Rada.gov.ua/pls/zwe/. *[in Ukrainian].*

8. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – Київ. Райдуга, 1994 р. – 61 с. / *Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita». Ukraina XXI stolittia (State national program «Education». Ukraine of the XXI century),* Kyiv. Raiduha, 1994, 61 p. *[in Ukrainian].*

10. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року №462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» // Офіційний вісник в Україні. – 2011. – №33. – С.1378. / *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 kvitnia 2011 roku № 462 «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi zahalnoi osvity» (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April, 20, 2011 «About confirmation of the State standard of primary general education»),* Ofitsiinyi visnyk v Ukraini, 2011, Issue 33, pp.1378. *[in Ukrainian].*

11. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року №1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» // Офіційний вісник в Україні. – 2012. – №11. – С.400. / *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 roku №1392 «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity» (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November, 23, 2011 №1392 «About confirmation of the State standard of base and complete general secondary education»),* Ofitsiinyi visnyk v Ukraini, 2012, Issue 11, pp.400. *[in Ukrainian].*

12. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011р №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».[Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n. / *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.08.2011r №872 «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 15.08.2011p №872 «About confirmation of the order of organization of inclusive teaching in general educational establishments»),* access mode: zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n. *[in Ukrainian].*

13. Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011р. №494 «Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/499-2011-n. / *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13.04.2011r. №494 «Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi prohramy uprovadzhennia u navchalno-vykhovnyi protse zagalinoosvitnih navchakinuh zakladin informaciino-komyniktuvnyh tehnologii (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 13.04.2011p. №494 «About confirmation of the State purpose-oriented program of introduction into the educational process of general educational establishments informative-communicative technologies «One hundred per cent» for the period to 2015»).* access mode: zakon.rada.gov.ua/laws/show/499-2011-n. *[in Ukrainian].*

14. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //Zakon2.Rada.Gov.ua/lavs/show 1347/2002. / *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti (National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century),* access mode: //zakon2.Rada.Gov.ua/lavs/show1347/2002. *[in Ukrainian].*

15. Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011р. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-n. / *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13.04.2011r. «Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy rozvytku doshkilnoi osvity na period do 2017 roku» (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 13.04.2011p. «About confirmation of the State purpose-oriented social program of development of pre-school education for the period to 2017»),* access mode: zakon.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-n. *[in Ukrainian].*

16. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.08.2010р. №1720-р «Про схвалення Концепції цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-n. / *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainyvid 27.08.2010r. №1720-r «Pro skhvalennia Kontseptsii tsilovoi sotsialnoi programy pidvychennia jkosti prirodnicho-matematuchnoi osvitu» (Instruction of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 27.08.2010 №1720-p «About approval of the Concept of purpose-oriented social program of increase of the quality of school natural-mathematical education for the period to 2015»),* access mode: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-n. *[in Ukrainian].*

17. Артюшин Г. М. Нормативно-правове регулювання системи перепідготовки та підвищення кваліфікації цивільних та військових кадрів в Україні / Г. М. Артюшин // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 3. – 2009 – С. 116–122 / Artiushyn H. M. *Normatyvno-pravove rehuliuvannia systemy perepidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii tsyvilnykh ta viiskovykh kadriv v Ukraini (Legislative regulation of the system of re-qualification and qualification increase of civil and military personnel in Ukraine),* visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia, Pedahohika, Vol. 3, 2009, pp.116–122. *[in Ukrainian].*

18. Міненко М. Деякі питання законодавчої та нормативної бази системи підвищення кваліфікації державних службовців / М. Міненко // Зб.наук.пр. УАДУ. – 2000. – № 2. – Ч. 3. – С. 61-66/25. / Minenko M.

Deiaki pytannia zakonodavchoi ta normatyvnoi bazy systemy pidvy shchennia kvalifikatsii derzhavnykh sluzhbovtsiv (Some issues of legislative and normative base of the system of qualification increase of public servants), Zb. nauk.pr. UADU, 2000, Issue 2, Part 3, pp. 61–66. *[in Ukrainian].*

19.Тарусова Л. І. Правові основи управління післядипломною освітою в Україні: дис. канд. юрид. наук: 12.00.07 / Тарусова Людмила Іванівна. – Х., 2003. – 233 с. / Tarusova L. I. Pravovi osnovy upravlinnia pisliadyplomnoiu osvitoiu v Ukraini (Legal bases of managing post-diploma education in Ukraine), Kharkiv, 2003, 233 p. *[in Ukrainian].*

20. Шаповал Р. В. Правове регулювання освіти в Україні [Електронний ресурс]./ Р. В. Шаповал // Форум права. – 2011. – №1 – С. 1110–1115. – Режим доступу: htpp: //www.nbuv.gov.ua/journalz/FP/2011-1/11srovovu.pdf. / Shapoval R. V. *Pravove rehuliuvannia osvity v Ukraini (Legal regulation of education in Ukraine),* Foru mprava, 2011, Issue 1, pp. 1110-1115, access mode: htpp://www.nbuv.gov.ua/journalz/FP/2011-1/11srovovu.pdf.

Дата надходження статті: «28» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «12» травня 2016 р

Рецензенти:
Берека В. – доктор педагогічних наук, професор
Пустовіт Г. – доктор педагогічних наук, доцент

Соловей Микола – проректор з навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: nikolosolovey@gmail.com

Solovei Mykola – prorector for educational work of Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: nikolosolovey@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Соловей М. Нормативно-правове регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів України (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) / Микола Соловей // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 172–177.

Cite this article as:

Solovei M. Legal Regulation of Upgrade Qualification of Pedagogical Workers of Secondary Schools of Ukraine (1990-s – beginning of the XXI century), *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 172–177.

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

РОМАН СУЩЕНКО,
кандидат наук з державного управління, доцент
(Україна, Запоріжжя, Запорізький національний технічний університет)
ROMAN SUSHCHENKO,
candidate of sciences in public administration, assistant professor
(Ukraine, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia National Technical University)

Педагогічні умови впливу масової позааудиторної роботи на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту

Pedagogical Impact of Extracurricular Activities on the Formation of Administrative Culture of Future Railway Transportation Engineers

У статті розглядаються сутність педагогічного супроводу та педагогічні умови впливу масової позааудиторної роботи на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, пробудження інтересу до управлінських ситуацій, використання з цією метою публічного діалогу.

Визначено, що позааудиторна робота це культуротворче середовище вищого навчального закладу, покликане створювати системне коло професійних цінностей, нові традиції культуротворчого самовиявлення викладачів і студентів, нові педагогічні можливості саморозвитку культурологічного й професійно-творчого потенціалу, задоволення різноманітних особистісних інтересів майбутнього інженера.

У зв'язку з тим, що формування управлінської культури майбутнього інженера є складовою частиною розвитку його професіоналізму, роль і значення реалізації експериментальної програми полягає в гарантованому педагогічному й методичному забезпеченні виділених важливих напрямів організації позааудиторної роботи.

Встановлено: прагнення педагогів до злиття власного настрою з настроєм студентів, точність розуміння їхньої реакції і відчуття емоційного стану завжди сприяють духовній співдружності, взаємодії й емоційному співпереживанню. А досягнення єдності й духовної спільності під час підготовки й проведення масового заходу між студентами й організаторами подвоює прагнення до підвищення управлінської культури й співтворчості.

Ключові слова: *позааудиторна робота, професійна підготовка, формування, інженер залізничного транспорту, інтерес, управлінська культура.*

The article deals with the essence of pedagogical support and influence of extracurricular activities on the formation of administrative culture of future railway transportation engineers, the means of stimulating interest for administrative situations, using public dialogue for this purpose.

In the article the urgency and pedagogical value of extracurricular work in shaping the future management culture of Transportation, because of its ineffective impact on the development of general culture and professionalism train graduates high school.

Extracurricular work represents itself a share of university education, which in addition to teaching introduces significant component of cultural training, thus contributing to the development of management culture, integrity, civic engineer who hears the interests and views other than their own needs, he is always on the watch status procedure destroys the struggle between clans, groups, individuals, providing rational behavior and actions of all rational value, not creating tension around him more.

Due to the fact that the formation of administrative culture of the future engineer is part of his professional role and importance of implementing the pilot program is guaranteed pedagogical and methodological provision of selected us for these important areas of extracurricular work: use of management culture in solving specific engineering problems; attract students to scientific justification means effective exposure management culture in the successful defense engineering innovations; demonstration identify highly modern management culture as an engineer in the production failed to overcome its administrative position managers and others.

The importance of administrative culture in the renewal process of professional training, efficiency of individual techniques mechanism, including hardware, art techniques, especially communication techniques aimed at emotional interaction with a great number of students have been presented. We have considered such techniques as reference to personal experience, using flashbacks, reviving memories and personal reflection, shared search for truth, face-to-face conversation with students, encouraging students to talk about the most important, confidential aspects, stimulating shared sense of direction, dialogue with mass audiences, etc.

Key words: *extracurricular activities, professional training, formation, railway transportation engineer, interest, administrative culture.*

Постановка проблема у загальному вигляді... Стратегічні завдання, пов'язані з підвищенням конкурентоспроможності залізничного транспорту, вимагають оперативно й остаточно проаналізувати слабкі та сильні сторони професійної підготовки інженерних кадрів, визначити нові завдання вищої технічної школи, зокрема ВНЗ залізничного профілю, запропонувати альтернативні, нові варіанти її розвитку, вибрати найкращу модель, оцінити її за педагогічними критеріями на основі останніх наукових досягнень професійної педагогіки з урахуванням якісних змін культури виробничих відносин, інформаційних технологій, світогляду сучасного інженера. Саме стрімкі й масштабні зміни, внесені в останні роки в діяльність інженера залізничного транспорту, значною мірою сприяють реформуванню транспортної системи. Від адекватності реагування вищої школи на вказані зміни, від педагогічних нововведень, педагогізації вузівського навчання і виховання в технічних ВНЗ залежить швидкість і ефективність очікуваних реформ.

Розглянемо педагогічні умови, від яких конкретно залежить оновлення професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Аналіз досліджень і публікацій... Серед факторів впливу, які досліджувались науковцями залізничної сфери (Н. Багов, В. Бакатанова, Н. Іващенко, О. Коваленко, Л. Кудінов, К. Ледньов, Г. Попова, В. Самсонкін та ін.) традиційно називаються правові, економічні, технологічні, структурні та інші. Але в цьому переліку відсутні соціальні, культурологічні й психолого-педагогічні, тобто найголовніший людський фактор досі в дослідників залізничного транспорту чомусь «не в плюсі».

Суть проблеми в тому, що багато зусиль у вищих навчальних закладах витрачається тільки на спецпідготовку, на організацію першої половини справи формування професіоналізму, забуваючи за іншу важливу «половину» – позааудиторну роботу зі студентами, майбутніми інженерами залізничного транспорту. Причин цьому декілька:

–відсутність цілеспрямованої концепції виявлення дійсних результатів професійної готовності випускників сучасних технічних вузів до культури суспільних і виробничих відносин;

–інноваційні програми професійної підготовки ні психологічно, ні методично не забезпечені;

– відсутність педагогічної освіти у більшості викладачів технічних вузів;

–управлінська культура самих викладачів вищих технічних закладів бажає бути вищою, про її значення навіть не говорять у вузівському середовищі, що являє собою системне й досить розповсюджене явище;

–в системі підвищення кваліфікації викладачів технічних спеціальностей професійної педагогіки не навчають на основі залучення емоційно-ціннісного компонента; культурологічні питання перестали бути пріоритетними у викладанні навчальних дисциплін.

Як результат – пасивне сприйняття і викладачами, і студентами управлінських впливів, управлінського безладу, відсутність у багатьох випадках взаємодії та діалогу.

Втім, у багатьох країнах світу сьогодні вже активно розвивається теорія і практика інженерної педагогіки, наукові інтереси якої безпосередньо пов'язані з оновленням існуючої практики професійної підготовки інженерів, створенням інноваційних міждисциплінарних проектів, педагогічних технологій навчальної та позанавчальної діяльності, відновленням духовно-моральних ідеалів.

Формулювання цілей статті… Мета статті – висвітлити педагогічні умови формування управлінської культури студентів засобами масової позааудиторної роботи.

Виклад основного матеріалу… У нашому дослідженні позааудиторна робота розглядається як культуротворче середовище вищого навчального закладу, покликане створювати системне коло професійних цінностей, нові традиції культуротворчого самовиявлення викладачів і студентів, нові педагогічні можливості саморозвитку культурологічного й професійно-творчого потенціалу, задоволення різноманітних особистісних інтересів майбутнього інженера.

Дослідження виявило відсутність загальної стратегії й мети позааудиторної діяльності університетів як соціально-педагогічної системи, недосконаліть методики підготовки та проведення масових університетських заходів, пов'язаних з недоцільністю затрачуваних зусиль, переважністю розважальних цілей над виховними і пізнавальними, їх спрямованість на зовнішній ефект тощо.

Згідно із запропонованою концепцією, тричі протягом чотирьох років нами проводився формувальний педагогічний експеримент у цьому напрямку, і результати були однакові, що підтверджує вірогідність деяких важливих узагальнень методичного і психолого-педагогічного характеру.

Ми виходили з того, що зацікавленість студентів не може виникнути на порожньому місці. Щоб пробудити інтерес до формування управлінської культури, необхідно дати студентам хоча б елементарне уявлення про завтрашній день їхньої професійної діяльності, звертаючись свідомістю до тієї галузі відчуття, в якій може дістати більш широку, різнобічну і порівняно доступну й важливу інформацію.

Безпосередньо спостерігаючи за поведінкою студентів та їх реакцією на окремі моменти масових заходів, ми помітили, що вони найактивніше сприймають ту інформацію, яка їм раніше була знайома і близька, викликала в пам'яті деякі асоціації і пробуджувала про неї нові уявлення.

Тому, крім таких організаційних питань підготовки, як: виготовлення афіш, оформлення місця проведення масового заходу, радіофікації, чергування та ін., обов'язковим елементом методики підготовчої роботи має бути підготовка самих її учасників до сприйняття наступного змісту масових заходів.

З цією метою найбільшої ваги в дослідній роботі нами надавалось ситуаціям співпереживання, створенню позитивного емоційного фону, засобам формування суб'єктивно-емпатичного ставлення до певного професійного або управлінського об'єкту, чи особистості, прийомам емоційного нагнітання.

Зважувалось на те, що важливою особливістю масової позааудиторної роботи є активне *неочікуване* пізнання дійсності, орієнтація на створення емоційно-позитивного ставлення до майбутньої професії, самої самостійної науково-пізнавальної праці в університеті, до результатів творчого пошуку. Мова йде про пізнання-переживання, пізнання-співтворчість.

Ця особливість масової позааудиторної роботи обумовлена її комунікативною природою і процес пізнання в ній має дещо інший аспект, ніж на лекціях та практичних заняттях. Тут найголовнішу роль виконує співпадання установок, мотивів, цілей викладачів і студентів, психологічна готовність останніх зацікавлено сприйняти нову інформацію, що спонукає необхідність визначити, теоретично обґрунтувати структуру, елементи ситуацій, які ведуть до формування такої готовності.

Дослідження природи позааудиторної роботи підказує, що такі ситуації мають бути привабливими для студентів і мати дві важливі сторони –професійно-пізнавальну і морально-етичну, включати в себе зовнішній вплив і внутрішній стан студентів, їх індивідуальний досвід.

У прямій залежності від того, наскільки масовий захід задовольняє потреби майбутнього інженера, залежить пробудження нових думок, інколи навіть пристрастей, бажання змін у житті тощо. Але така залежність ще мало досліджена. Навіть у постановці цього питання має місце термінологічна розбіжність.

Ми вважаємо, що є три шляхи впливу або створення «ситуації впливу» на пробудження у студентів інтересу до опанування управлінською культурою, професійних почуттів засобами масової роботи: переконання, приваблювання, зворушення або схвилювання. У своїх дослідах ми використовували всі три шляхи разом, але перевага надавалась привабленню, захопленню.

Такий підхід ми пояснюємо тим, що інформація, до якої потрібно пробудити інтерес, повинна стати для студента не тільки потрібною, але й особистісно значущою. Звідси й відповідне ставлення до методики підготовки і проведення масових заходів, обґрунтування закономірності співвідношення емоційно-етичного і культурологічного факторів, особливої ролі духовного контакту між організаторами масового заходу і студентами, завдяки якому вони мають не тільки побачити, відчути, пізнати ту цікаву інформацію, що задумали передати їм організатори, але й у якійсь мірі «заразитись» нею, збагатити свій досвід отриманою уявою. Тому яскравість, реальність інформації залежить не тільки від її змісту, але й від того, як вона подається на люди.

Помічено: масовість, колективне співпереживання приводить до того, що навіть нейтральна інформація стає особистісно значущою, і студент уже не може байдуже ставитися до співпережитого, вона (інформація) становить для нього особистісний зміст. Цей механізм можна пояснити й сутністю дії ідентифікації, яка породжує активне зацікавлене сприймання.

У масовому заході ситуації емпатії, співпереживання найбільш ефективно сприяють пробудженню інтересу. Чим активніша ідентифікація, тим ймовірніше взаєморозуміння, більше того, сюди включається компонент природного зв'язку студента з іншими, зміст якого полягає в почутті «ми», а не «я й інші» або «ми» і «вони». Така цілісність відносин у масовому заході проявляється не тільки в емоційному, але й у когнітивному та в діяльнісному компонентах. Когнітивний компонент характеризується порівнянням, схожістю, тотожністю, емоційним переживанням зв'язку «я й інші». Поводження студентів теж полягає у співдії, співобговоренні.

Для масової позааудиторної роботи всі три педагогічні аспекти мають провідне значення.

Отже, масовий захід, мета якого у нашому випадку – пробудження інтересу до управлінської культури – це складний і багатогранний процес, який може виступати в один і той же час і як процес взаємодії людей, і як інформаційний процес, і як ставлення студентів один до одного, і як процес взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання та взаємного розуміння один одного в діалозі.

Тому першим етапом позааудиторної роботи є налагодження і здійснення духовного контакту. Якщо у студентів під час масового заходу загорілись очі, з'явилось непідкупне бажання про щось дуже важливе дізнатись глибше й детальніше, подібні факти можна вважати як схильність до продуктивного співдіалогу.

Організація масового заходу, спрямованого на формування управлінської культури, включає в себе:

– організацію захоплюючої управлінської ситуації;

– стимулювання організації ситуацій інтелектуального колективного співпереживання.

Згідно з даними сучасних психолого-педагогічних досліджень, одним із найбільш важливих етапів створення захоплюючої культурологічної й пізнавальної ситуації є проблемна, в якій перевага належить спільним розумовим творчим діям. Цей аспект проблеми досить ґрунтовно розроблений в педагогіці і психології, тому ми більше уваги звертали на організацію ситуацій професійно-інтелектуального співпереживання.

На підставі тривалих і багаторазових спостережень ми дійшли висновку, що для досягнення найважливішої цілі масових заходів – формування загальнолюдської й управлінської культури необхідно попередньо залучати студентів до пошукової самостійної роботи, використовувати під час проведення масових заходів наявний у них досвід, розкривати перед ними високий смисл їхньої майбутньої інженерної діяльності і ті можливості, які ще «дрімають» у майбутнього інженера залізничного транспорту, тому масовий захід тільки за певних умов може пробудити нові особистісні сили у самих себе, надасть можливість для появи і нових перспективних професійних планів, задоволення яких ще попереду.

Педагогічним правилом тут має бути: жодного заходу – заради заходу. Духовна взаємодія й доцільність надає змісту будь-якій колективній справі й подвоює її виховну силу.

Природа масових заходів така, що їхня методика може швидко змінюватися, залежно від питань, що раптово виникають від ознайомлення з тими факторами, які іноді не вписуються у звичну або заплановану форму. Педагогам не слід боятися несподіванок. Важливо, щоб ці зміни знайшли палкий відгук у студентів, були їм цікаві, змушували думати й далі про те, що зачепило «за живе» і повести до цілі, до переконань.

Переконання студентів у важливості й значущості управлінської культури якраз і формуються в умовах максимальної активності духовних сил і розумових здібностей, коли події переживаються і сприймаються як близькі й доступні, які потім реалізуються в їхніх вчинках і поведінці. Ось чому так важливо організаторам масових заходів створювати особливу емоційну атмосферу колективу однодумців, відчуваючи внутрішній стан учасників заходу. Відповідно, це завдання полягає, на думку академіка В. Кременя, в тому щоб «формувати новий цивілізаційний феномен творчих об'єднань і колективів людей, які в такий спосіб досягають високої ефективності і суспільної діяльності» [1, с. 13].

Категорично недопустиме в ході масових заходів будь-яке примушування. Критерієм виховної ефективності є щирість, справжній інтерес, схвильованість, бажання активно діяти, внутрішня потреба удосконалювати себе.

Зацікавити, захопити велику кількість людей – справа нелегка. Тут потрібно заздалегідь передбачити можливі утруднення і створити умови для їх подолання. Передбачення мають ґрунтуватись на розумінні організаторами психології масової аудиторії, щоб не допустити тривалих пауз, зовсім примітивної інформації, невиразної мови або недоречних зауважень. Захід повинен бути масовим не за рахунок того, що в ньому беруть участь багато людей, а перш за все тому, що під час його проведення розв'язується цілий комплекс важливих і актуальних виховних завдань: постановка цікавих управлінських питань, інтелектуальних почуттів, колективного співпереживання, радості в ситуації успіху, почуття власної гідності в момент творчого піднесення та інші. Тут мають силу емоційний стан, їх рухи, міміка, жести, усмішка, зосередженість тощо.

Професійно «читати» прояви студентів, активізувати ці прояви під час масового заходу – чи не найважливіша функція організаторів масових заходів.

Для масових заходів істотне значення має умілий прояв експресії: тон, тембр голосу, інтонація, ясність висловлювань виступаючих, продуманий добір слів, правильна будова речень, виразність мови тощо.

Як бачимо, підготовка і проведення масового заходу є важкою й відповідальною справою, успіх якої залежить від хороших організаторських здібностей, високого рівня професійних знань, винахідливості й педагогічної майстерності його організаторів.

У розв'язанні цієї проблеми ми спиралися на дослідження Ш. Амонашвілі і В. Сухомлинського про розгортання акту продуктивного емоційного переживання, пробудження у студентів установки на культурно-управлінське співпереживання, яке рухається по ламаній кривій, зигзагоподібно, через постійні зіткнення й усунення управлінських суперечностей між новою інформацією, що пропонується під час масового заходу, і раніше отриманою. Результатом руху є нове уявлення, а головне – якісно нове ставлення до нього.

У визначенні цих методичних засобів ми частково застосовували терміни, які використовуються в різних галузях науки, естетики, психології, в працях К. Станіславського та відомого педагога А. Мудрика [2, с. 131-157], які можна назвати засобами пробудження й розвитку соціального інтелекту: «уміння спілкуватися з іншими людьми, глибоко і безпосередньо, щоб виявляти і стимулювати потрібні реакції і взаємодії з ними [3, с. 37].

Дослідження доводить: прагнення педагогів до злиття власного настрою з настроєм студентів, точність розуміння їхньої реакції і відчуття емоційного стану завжди сприяють духовній співдружності, взаємодії й емоційному співпереживанню.

Втім, досягнення єдності й духовної спільності під час підготовки й проведення масового заходу між студентами й організаторами подвоює прагнення до підвищення управлінської культури й співтворчості.

Висновки… Масова позааудиторна діяльність як виховний засіб, дуже специфічна і завжди надзвичайно відповідальна. Її методичний інструментарій надзвичайно швидко змінюється, не допускає застарілості.

Існує більше ста методів позааудиторної роботи, а також різні класифікації на основі певних ознак, методичних надбань, які набагато частіше піддаються змінам, ніж програми навчання, бо визначають новий характер взаємодії викладачів і студентів у дозвіллєвому позанавчальному середовищі. Перелічені нами засоби не вичерпують їх розмаїття. Всередині кожного з них існує ще багато варіантів, які можна з успіхом використати з метою створення атмосфери радісного сприйняття, загострення уваги і сприйнятливості, приємних переживань, очікування

життєважливої для студентів цікавої події, яка надовго спрямовує наступні вчинки й професійно значущі дії.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне висвітлити особливості концептуально-ціннісного оновлення процесу формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничної галузі.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / Василь Григорович Кремень // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол.: В. П. Андрущенко (голова) та ін.). – Вип. 5-6. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С.13–21. / Kremen V. H. *Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin (Problems of the quality of Ukrainian education in the context of modern civilization changes),* Yevropeiski pedahohichni studii, Kyiv, 2015, Vol. 5-6, pp. 13–21. *[in Ukrainian].*

2. Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик // Кн. для старшеклассников. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с. / Mudryk A. V. *Uchitel': Masterstvo i vdoxnovenie (Teacher: Mastery and inspiration),* Kn. dlya starsheklassnikov, Moscow, 1986, 160 p. *[in Russian].*

3. Нестерова М. Імплементація когнітивних технологій соціальної згуртованості в систему вищої освіти: європейський досвід / М. Нестерова // Вища освіта України. – 2016. – № 1. – С. 37–41. / Nesterova M. *Implementatsiia kohnityvnykh tekhnolohii sotsialnoi zghurtovanosti v systemu vyshchoi osvity: yevropeiskyi dosvid (Implementation of cognitive technologies of social solidarity into the system of higher education: European experience),* Vyshcha osvita Ukrainy, 2016, Issue 1, pp. 37–41. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «7» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «21» квітня 2016 р

Рецензенти:
Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент
Облєс І. – доктор педагогічних наук, доцент

Сущенко Роман – доцент кафедри транспортних технологій Запорізького національного технічного університету, кандидат наук з державного управління, доцент, e-mail: roman-s2001@mail.ru

Sushchenko Roman – assistant professor of the department of transport technologies of Zaporizhzhia National Technical University, candidate of sciences in public administration, assistant professor, e-mail: roman-s2001@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Сущенко Р. Педагогічні умови впливу масової позааудиторної роботи на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту / Роман Сущенко // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 177–182.

Cite this article as:

Sushchenko R. Pedagogical Impact of Extracurricular Activities on the Formation of Administrative Culture of Future Railway Transportation Engineers, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 177–182.

УДК 37.09 (477.87) Духнович; 364-3:2

МАРИНА ТИМЧИК,
аспірант
(Україна, Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)
MARYNA TYMCHYK,
postgraduate student
(Ukraine, Uzhhorod, State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»)

Християнські засади доброчинної діяльності Олександра Духновича

Christian Foundations of Charitable Activity of Oleksandr Dukhnovych

У статті на основі дослідження історико-педагогічних джерел, маловідомих праць і через призму доброчинної діяльності Олександра Духновича здійснюється аналіз світоглядних засад його педагогічних поглядів. Доводиться актуальність обраної проблеми, її теоретична та практична значущість. Уточнено параметри та етичний вимір релігійності О.Духновича, шкалу його життєвих цінностей, висвітлено гуманістичні погляди просвітника на життя і призначення особистості. З'ясовано, що у своїй практиці О.Духнович керувався гуманістичними принципами, а саме: християнськими принципами любові до людей, справедливості, поваги до людської гідності, відстоював право особистості на гідне життя і прояв своїх талантів. На основі теоретичного узагальнення зроблено висновок щодо джерел християнського оптимізму О.Духновича. Доведено, що благодійні діяння просвітника і священнослужителя ґрунтувалися на вченні церкви про любов до ближнього та милосердне ставлення до сиріт і бідних.

Ключові слова: *О. Духнович, благодійність, гуманізм, людинолюбство, християнська мораль, альтруїзм.*

On the basis of historical and pedagogical sources, little-known works and in the light of charitable activities of Oleksandr Dukhnovych the worldview foundations of his pedagogical principles are analyzed.

The relevance of the problem, its theoretical and practical importance has been proved.

In the article are specified parameters and ethical views of O. Dukhnovych's religiosity.

The principles of his spiritual assets, human and intellectual values are defined. Humanistic views at the life and the mission of the person are outlined. It is defined that A. Dukhnovych used in his practice such humanistic principles as: the Christian principles of love to people, righteousness and respect for human dignity. The article discusses the right of the person to worthy life and display of their natural talents.

The author of the article accentuates that in accordance with the worldview of O. Dukhnovych the aim of the human life is happiness.

On the basis of the theoretical generalization the author of the article has come to a conclusion towards the sources of O. Dukhnovych's Christian optimism. It has been proved that charitable activities of the educator and the clergyman are based on the church's doctrine of love to fellow man and compassionate attitude towards orphans and the poor.

The necessity to reconsider the influence of the Christian faith and church commandments on religious and moral norms of behavior of the educators of XIX century has been revealed.

Key words: *O. Dukhnovych, charity, humanity, philanthropy, Christian morality, altruism.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… На сучасному етапі державотворення звернення до педагогічної спадщини та творчих біографій педагогів, просвітян, громадських діячів минулого є актуальним. Адже саме завдяки їм національне просвітництво стало особливим соціальним та філософським феноменом, який концентровано виражав погляди і діяльність видатних представників українського народу, самобутність національного характеру, етнопедагогічні виховні традиції, світогляд українського народу.

Яскравими представниками просвітництва Закарпаття в XIX ст. виступила будительська генерація, очолювана О. Духновичем. До неї входили відомі релігійні діячі, педагоги, письменники І. Ставровський, О. Павлович, І. Раковський, І. Сільвай, А. Кралицький та ін. Вони невтомно закликали свій народ до пробудження від тривалого сну нігілізму, байдужості та темряви, зробили вагомий внесок у розвиток національної культури й освіти.

Джерельна база для вивчення життепису О. Духновича обширна. До 165-річчя від дня народження на Пряшівщині почалося здійснення найважливішого, досі неперевершеного проекту в справі публікації його творчої спадщини – видання за автографами та першодруками науково

впорядкованого зібрання його творів у 4-х томах; вийшло три, четвертий готується до друку. У контексті даного дослідження найбільший інтерес становлять матеріали третього тому [6]. У ньому видрукувано твори О. Духновича, вміщені у виданих ним народних календарях на 1850, 1853, 1854, 1857 роки, публіцистика 1849-1864 рр., автобіографії (латиномовну та чорновий варіант «Краткой Біографіі Александра Духновича»), життєписи, некролог та спогади сучасників про просвітника.

Аналіз першоджерел – епістолярної та публіцистичної спадщини О. Духновича, щоденників, нотаток, споминів очевидців з Пряшівщини, Закарпаття і Галичини про будителя дає змогу зробити висновок про те, що О. Духнович як канонік Пряшівської єпархії активно здійснював не лише богослужбову і культову діяльність, а й соціальні обов'язки в суспільстві – благодійницьку, філантропічну і просвітницьку функції. «Будьте милосердні, як і Отець ваш милосердний» (Лк. 6:36) [1, с. 80] – цією найважливішою смисложиттєвою вимогою християнського віровчення керувався він у своєму житті.

Важливо зазначити, що «Сучасний тлумачний словник української мови» подає такі виразні дефініції основних термінів і категорій, що наводяться у даній статті: **«Благодійність** (благодійництво) – добровільна і безкорислива пожертва фізичних або юридичних осіб у вигляді матеріальної, фінансової чи організаційної допомоги» [11, с. 64]. **Гуманізм** тлумачиться як світогляд, оснований на ставленні до людини як до найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і вияв своїх здібностей [11, с. 220]. **Альтруїзм** (також властивий О. Духновичу) розглядається в науковій літературі як протилежна егоїзму категорія моралі та етичний принцип, що полягає в безкорисливому піклуванні про інших, ігноруванні особистих інтересів на користь загалу [11, с. 25].

Аналіз досліджень і публікацій… Олександр Васильович Духнович (1803-1865) – один з найбільш визначних представників культурно-освітнього руху українців Закарпаття середини XIX ст. Його багатогранна, своєрідна і суперечлива спадщина привертала до себе увагу українських, словацьких та чеських дослідників – Ф. Науменка, О. Машталера, О. Сухомлинської, Д.Данилюка, В. Туряниці, Ю. Бачі, М. Ричалки, О. Рудловчак та ін. і тривалий час була предметом гострої полеміки. Про життя, діяльність і творчий шлях О. Духновича створена значна література, проте обрана нами тема висвітлювалась лише фрагментарно. В оцінках, які даються постаті будителя, можна зустрітися з великими розбіжностями та заідеологізованими трактуваннями. Духновича ніхто в цілості ще не осягнув. Вивчення життєпису цієї непересічної особистості ще не завершено, і дана стаття є спробою частково заповнити цю прогалину.

Метою даної публікації є аналіз маловідомої сторінки педагогічної біографії О. Духновича – його доброчинної діяльності та її християнському виміру.

Виклад основного матеріалу… Доба, якій належить О. Духнович і в контексті якої слід розглядати його діяльність, була невблаганно жорстокою. У XIX ст. карпатоукраїнський народ стояв перед загрозою асиміляції та політичного небуття. Попри ці несприятливі обставини О.Духнович радів успіхам своєї будительської діяльності, пробудженню русинів-українців від глибокого сну. Однак, уже з другої половини 50-х рр. ця радість була затьмарена тим, що вся державна машина імперії Габсбургів виступила проти нього, вбачаючи в його громадській та культурно-просвітницькій діяльності загрозу для існування держави. Сам О. Духнович аж до своєї смерті перебував під негласним наглядом угорської поліції та завжди був під підозрою [2, с. 232].

Як слушно зауважують науковці Д. Поп та І. Поп [7, с. 138-141], О. Духновичу були властиві велика сила волі, характер і віра у краще майбутнє рідного краю. Тому і в таких складних життєвих і політичних умовах, на схилі свого життя, він не зломився, не опустив рук і хай там що вперто продовжував працю на користь свого народу.

Джерелом християнського оптимізму О. Духновича була тверда віра в Бога. Мислитель інтуїтивно відчував реальну присутність у своєму особистому житті-бутті всіх людей, у всьому Всесвіті якогось Вищого Начала, Вищої Премудрості, Розумної Сили, що спрямовує і робить осмисленим його власне існування.

Як і більшість українських та західних філософів, О. Духнович стояв на релігійно-ідеалістичних позиціях. У його поезіях є чимало зворушливих апеляцій до Бога, роздумів про Божественну досконалість, віддзеркалено прагнення злитися з Ним. За Духновичем «Бог є Все», це духовне начало, яке є в природі і присутнє завжди і в усьому. Мислитель вважав, що як у зерні міститься рослина, так і в усій природі і в людському серці заховане Божественне начало [5, с. 331].

Є підстави стверджувати, що Бог визначав остаточний смисл вчинків О. Духновича. Основним своїм життєвим кредо він вважав поширення в народові науки Христової, виховання його в дусі християнської моралі – любові до Бога й ближнього, смиренства, правдивості, пошани до старших і батьків. Своєю тривалою плідною діяльністю, спрямованою на піднесення релігійно-морального

рівня, освіченості і духовності рідного народу, викликав він нев'янучу любов і глибоку вдячність краян, які шанобливо величали його Батьком.

Історичні джерела засвідчують, що О. Духнович став для земляків прикладом християнської людяності, кордоцентричної (зосередженої в серці) відданості істині, добру, справедливості та любові до ближнього. З особливою силою ці риси проявилися в останні роки життя просвітителя. У 1862 р. О. Духновича було обрано головою комітету «Общества святого Іоанна Крестителя и Предтечи». Найпершим завданням Товариства було піклування про шкільну молодь, яка приходила до Пряшева вчитися в місцевій гімназії. Товариство забезпечувало малозабезпечених учнів помешканням, харчуванням, одягом, підручниками [8, с. 123]. Будучи головою і душею Товариства, О. Духнович склав для вихованців правила поведінки, в яких відбилися його погляди на виховання, докладно розроблені в «Народной педагогии в пользу училищ и учителей сельских» (1857 р.). Він виховував учнів в дусі християнського благочестя, гуманізму, народних цінностей, національних традицій, звичаїв, рідної культури. Педагог учив юнаків і дівчат, як їм жити, у що вірити, до чого прямувати. Пробуджував у вихованців віру і надію, заспокоював розум, через що допомагав їм перебороти страхи, напруженість, злобу; своїм прикладом робив їх чуйними до потреб інших людей і зміцнював їх в альтруїзмі (безкорисливості). Як зауважує відома дослідниця О. Сухомлинська, цим духом християнської любові й благочестя пронизана вся його творча діяльність [10, с. 274].

О. Духнович належить до тих засновників Товариства, які жертвували в його фонд найбільші суми грошей. Він особисто вніс пожертву в сумі 200 гульденів. Крім цього, щомісячно з дня заснування Товариства він жертвував по 50 золотих. Слід зазначити, що за покликом серця О. Духнович підтримував школярів не лише у Пряшеві, а й у Галичині. Про це свідчить його лист Я. Головацькому від 28 грудня 1861 р. [3, с. 31].

О. Духнович був переконаним у тому, що не робити ближнім добро – все одно що чинити зло. Своє покликання як педагога він вбачав у тому, щоб допомогти людині знайти своє місце в суспільстві, у складному та суперечливому світі. У своєму помешканні він надав прихисток соціально незахищеним учням Пряшівської гімназії, влаштував безкоштовну їдальню для них. Крім матеріальної підтримки, вивчав з ними рідну мову, історію, народні пісні, читав їм безкоштовні приватні лекції і взагалі піклувався про них [8, с. 124].

Про останні роки життя О. Духновича в Пряшеві йдеться у спогадах одного з його утриманців, студента-галичанина В. Чернецького: «батько, як з любов'ю називали його, був знаною і поважною в місті людиною за свою ученість, обстоювання інтересів краян-русинів і доброту; двері його домівки були завжди відчинені для бідного студентства, якому влаштовув лектуру, при потребі ділився грішми чи харчем… Духнович був муж приступний, популярний, не гонорний і радо кожному помагав.., лишив по собі не тільки красну пам'ять, але й щирий загальний жаль у всіх котрі, того праведника ближче знали» [6, с. 505].

Вартий нашої уваги той факт, що О. Духнович спілкувався з своїм народом, сприяв засновуванню шкіл з народною мовою, одночасно пише і видає для шкіл і вчителів найпотрібніші підручники, які в значній кількості роздає учням безкоштовно. Перше видання «Книжиці» (1850 р.) виходить за його власні кошти в кількості 2 000 примірників [9, с. 247].

Людина великого і доброго серця, О. Духнович не робив центром свого життя себе самого, не ганявся за привілеями та мирськими благами. Згадану організаційну педагогічну і доброчинну діяльність О. Духнович розгорнув не заради слави. У цій роботі він керувався думкою, висловленою ним так: «Шукати Славу – є суєта. Здобути Славу – є щастя, а заслужити Славу – є Доброчинність» [5, с. 4]. Покликання людини О. Духнович вбачав у діяльності, але не в будь якій, а тільки в такій, яку спрямовано на творення добра «и токмо деятельность рождает истинное успокоение души» [4, с. 37]. Метою людського життя, вважав мислитель, є щастя. Щастя, – з погляду О. Духновича, – це свобода від страждань і душевна твердість, що можуть бути лише в людини з чистою совістю «Веселость происходит от чистой совести», розмірковує письменник [4, 29; 5, 96-99].

Висновки… Дослідженням встановлено, що шляхетна доброчинна діяльність посідала важливе місце в творчій біографії О. Духновича. Вона відповідала особливостям характеру, світогляду та життєвому покликанню будителя і відбувалася в річищі його багатогранної суспільно-педагогічної діяльності, спрямованої на піднесення релігійно-морального рівня, освіченості і духовності рідного народу.

Благодійні діяння просвітника ґрунтувалися на вченні церкви про людинолюбство, духовність, доброчинне ставлення до нужденних. Як і в минулі століття, так і нині, на початку XXI ст., принцип гуманізму має передбачати визнання людини неповторною гранню Божого задуму і найвищою цінністю. Він має на меті здійснення громадської й освітньо-педагогічної діяльності на

засадах альтруїзму, співчуття, людяності, прийняття людини такою, якою вона є, з усім її позитивом та негативом.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі… Нового осмислення потребує вплив християнського віровчення і церковних заповідей на норми релігійно-моральної поведінки просвітників XIX ст., які належали майже виключно до стану священиків, етичний вимір їх релігійності, християнське підґрунтя їх педагогічних поглядів.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого і Нового Завіту: із мови давньоєврейської та грецької на укр. наново перекладена. – К. : Біблійного товариства, 1993. – 960 с. – 296 с. / *Bibliia abo Khnyhy Svyatoho Pysma Staroho i Novoho Zavitu (Holy Bible, containing the Old and New Testaments),* Kyiv, 1993, 960 p., 296 p. *[in Ukranian].*

2. Бондар А. О. Духнович і розвиток народного шкільництва на Закарпатті / А. Бондар // Олександр Духнович: збірник матеріалів наукової конференції присвяченої 100-річчю з дня смерті (1865-1965) / Редкол.: М. Ричалка [та ін.]. – Пряшів, 1965. – С. 224-237. / Bondar A. O. *Dukhnovych i rozvytok shkilnytstva na Zakarpatti (A. Dukhnovych and the development of schooling in Transcarpathia),* Oleksandr Dukhnovych, Pryashiv, 1965, pp. 224–237. *[in Ukranian].*

3. Демко М. Письма А. Духновича к Я. Головацкому / М. Демко. – Мукачево: Книгопечатня «Реформь», 1927. – 64 с. / Demko M. *Pysma A. Dukhnovycha k Ya. Holovatskomu (The letters of A. Dukhnovych to Ya. Holovatskyi)*, Mukachevo, 1927, 64 p. *[in Ukrainian].*

4. Духнович А. Дело от безделія / А. Духнович // Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаника. Шифр НТШ. Копія рукопису. Пряшів. – 1859. –№842. – 351 с. Dukhnovych A. *Delo ot bezdelia (The activity due to the inaction),* Lvivska naukova biblioteka im. V. Stefanyka, Shyfr NTSh, Kopiya rukopusy, Pryashiv, 1859, №842, 351 p. *[in Ukrainian].*

5. Духнович А. Естественно-духовные рассуждения / А. Духнович // Духнович О. В. Вибрані твори. Упорядкув., вступ. ст., підготов. текстів та прим. Д. Федаки; редкол.: І. М. Різак [та ін.]. – Ужгород: Закарпаття, 2003. – С. 329–363. / Dukhnovych A. *Estestvenno-dukhovnye rassuzhdenyia (Natural and spiritual considerations),* Dukhnovych O. V. Vybrani tvory, Uzhhorod, 2003, pp. 329–363. *[in Ukrainian].*

6. Духнович О. Твори в 4-х томах. – Т. 3; примітки, коментарі, додатки О. Рудловчак. – Пряшів: СПВ – ВУЛ. – 1989. – 608 с. / Dukhnovych O. *Tvory v 4-h tomah. T. 3; prymitky, dodatky O. Rudlovchak (The writings in 4 tomes. Part 3; comments, supplements of O. Rudlovchak),* Pryashiv, 1989, 608 p. *[in Ukrainian].*

7. Поп Д. Історія Підкарпатської Руси / Д. Поп. – Ужгород: Типогр. Р. Повча, 2005. – 263 с. / *Pop D. Istoriia Pidkarpatskoi Rusy (The history of Subcarpathian Rus)*, Uzhhorod, 2005, 263 p. *[in Ukrainian].*

8. Ричалка М. А. Духнович – педагог і освітній діяч / М. Ричалка; [переклад з словацької В. Копчак]. – Братіслава: Словацьке видавництво художньої літератури, 1959. – 488 с. / Rychalka M. *Oleksandr Dukhnovych – pedahoh i osvitnii diyach (Alexander Dukhnovych – the pedagogue and the educational worker),* Bratislava, 1959, 488 p. *[in Ukrainian].*

9. Ричалка М. Олександр Духнович як педагог / М. Ричалка // Олександр Духнович: зб. матеріалів наук. конф., присвяч. 100-річчю з дня смерті (1865–1965) / редкол.: М. Ричалка [та ін.]. – Пряшів, 1965. – С. 237–267 / Rychalka M. *Oleksandr Dukhnovych yak pedahoh (Alexander Dukhnovych as a pedagogue),* Oleksandr Dukhnovych, Pryashiv, pp. 237–267. *[in Ukrainian].*

10. Сухомлинська О. Олександр Васильович Духнович / О. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у двох книгах. – Книга перша. X-XIX ст. / за ред. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – С. 267–275. / Sukhomlynska O. *Oleksandr Vasylovych Dukhnovych (Alexander Vasylovych Dukhnovych),* Ukrainska pedahohika v personaliiakh: u dvoh knyhakh, Kyiv, 2005, pp. 267–275. *[in Ukrainian].*

11. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / за заг. Ред. В. Дубічинського. – Харків: Школа, 2006. – 1008 с. / V. Dybichynskii. *Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 65 000 sliv (Dictionary of Modern Ukrainian language: 65 000 words),* Kharkiv, 2006, 1008 p. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «30» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «13» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Староста В. – доктор педагогічних наук, професор
Палінчак М. – доктор політичних наук, професор

Тимчик Марина – аспірант ДВНЗ «Ужгородський національний університет», e-mail: marinellas555@gmail.com

Tymchyk Maryna – postgraduate student of State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University», e-mail: marinellas555@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Тимчик М. Християнські засади доброчинної діяльності Олександра Духновича / Марина Тимчик // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 183–186.

Cite this article as:

Tymchyk M. Christian Foundations of Charitable Activity of Oleksandr Dukhnovych, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 183–186.

УДК 316.3:37.064

ОКСАНА ТУР,
кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Полтава, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка)
OKSANA TUR,
candidate of philological sciencies, assistant professor
(Ukraine, Poltava, Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University)

Структура комунікативної компетентності особистості

Structure of Communicative Competence of a Personality

У статті розглянуто варіанти структури комунікативної компетентності особистості, запропоновані в педагогічній літературі вітчизняними та зарубіжними науковцями; проаналізовано термін «комунікативні знання», з'ясовано значення для людини сформованих в неї вмінь та навичок міжособистісного спілкування. На основі вивченого теоретичного матеріалу встановлено, що комунікативна компетентність включає не тільки когнітивний (знання) і операційно-технічний (навички, вміння) складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий та інші. Зроблено висновки про те, що комунікативна компетентність не є вродженою здатністю, а формується у взаємодії з соціальним середовищем, у процесі набуття соціально-комунікативного досвіду. Запропоновано у структурі комунікативної компетентності особистості виокремлювати комунікативну, полікультурну, соціально-інформаційну, соціально-політичну компетенції, а також невід'ємним і важливим складником зазначеної компетентності вважати особистісно-індивідуальні якості особистості.

***Ключові слова**: комунікативна компетентність, структура, компетенції, міжкультурне спілкування, знання, уміння, навички, комунікація.*

In this article, the definition is given to the concept «communicative competence» as integrative personal education which is shown in the process of communication as the ability to staticize and make use of previous experience of communicative activity. The main attention is focused on various options of the structure of communicative competence of the personality which have been offered in scientific psychology and pedagogical literature by many domestic and foreign scientists. On the basis of using theoretical methods in studying of given problem, two directions are allocated in classification of the component structure of communicative competence: some scientists represent structure of communicative competence by the description of the corresponding knowledge, abilities, skills, personal qualities, experience of communicative activity, the emotional attitude towards it; other scientists in the structure of communicative competence mark out different competences.

In this article, are considered in details such concepts as: communicative knowledge (knowledge of native and foreign languages, etiquette rules of conduct, nonverbal means of communication); communicative abilities (ways of communicative actions performance, for example: ability to assess a communicative situation, to make the decision, to plan communicative actions); communicative skills (practical knowledge, experience of communicative activity). On the basis of analysis of scientific literature in this article are allocated the main components of communicative competence as: Gnostic (knowledge of features of communication); emotional (experience of communication, positive attitude towards people); individual (assessment of the personality), control, motivational and others.

In this article has been made the conclusions that communicative competence formed in the process of acquisition of social and communicative experience. The author has offered the variant of structure of communicative competence which contains communicative, cross-cultural, social and information, social and political competences. The important component is personal and individual qualities of the person.

***Key words**: communicative competence, structure, competences, cross-cultural communication, knowledge, abilities, skills, communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Логіка суспільного розвитку, сучасний рівень педагогіки й психології, динамічний розвиток професійної освіти зумовили необхідність систематизації сучасних уявлень про зміст і структуру комунікативної компетентності особистості.

Аналіз досліджень і публікацій… Дослідженням структури комунікативної компетентності займалися такі науковці як М. Заброцький, Н. Завініченко, О. Кудашкіна, С. Петрушин, Н. Сушик, Ю.Мендрух, Т. Непомняща, Л. Бахман та інші. Як зазначає А.Бойко: «У психолого-педагогічній літературі немає єдиної структури комунікативної компетентності. Набір її

компонентів не є вичерпним, і в кожному конкретному випадку структура має варіативний характер» [1].

Формулювання цілей статті… Мета статті – визначити структуру комунікативної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу… Приймаючи за основу визначення комунікативної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що виявляється у процесі комунікації, як здатність актуалізовувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети, розглянемо її структуру, запропоновану в педагогічній літературі.

Деякі вчені компонентний склад комунікативної компетентності подають шляхом опису відповідних знань, навичок, умінь, здібностей, особистісних якостей, досвіду діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до неї тощо [3, с. 38].

На думку дослідників, комунікативні *знання* складаються з уявлень про те, що таке спілкування, які його види, фази, закономірності розвитку, які існують комунікативні методи і прийоми, який їх вплив, можливості й обмеження. До комунікативних знань відносять знання рідної та іноземної мов (лексики, граматики, стилістики, обізнаність щодо типів вербальної взаємодії, розуміння основних рис функціональних стилів і регістрів усного та письмового мовлення, розуміння паралінгвістичних рис комунікації – вібрація голосу, міміка, жести, розуміння культурних аспектів і соціальних умов мови в різних географічних, соціальних та комунікативних середовищах); знання понятійно-категоріального апарату певної професійної сфери та відповідної системи термінів; знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватись у професійному спілкуванні; знання партнера по спілкуванню, самого себе і ситуаційного контексту процесу спілкування загалом та ін.

Комунікативні *навички* – це практичні знання, досвід комунікативної діяльності, автоматизовані, звичні, безпомилково виконувані комунікативні дії. [4, с. 500]. Комунікативні навички забезпечують легкість спілкування, зокрема: спроможність слухати і чути співрозмовника, доречно висловлювати думки, підтримувати розмову й змінювати за необхідності її тему, знаходити адекватну форму звертання до іншої людини, використовувати міміку, жести, виразність інтонації і.т.д.

Комунікативні *уміння* виступають як властивості чи якості особистості, що обумовлюють успішність комунікативної діяльності, способи виконання будь-яких комунікативних дій, заснованих на знаннях та навичках, набутих у процесі комунікативної діяльності, наприклад: уміння оцінювати комунікативну ситуацію, швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії; уміння спілкуватися письмово чи усно, розуміти і бути зрозумілим у різних ситуаціях; уміння слухати і розуміти різні повідомлення, а також говорити свідомо і чітко; уміння читати і розуміти різні тексти, враховувати всі цілі комунікації; уміння писати різні види текстів за їх цільовою спрямованістю; уміння переконливо усно чи письмово формулювати власні думки та враховувати всі наявні точки зору; уміння використовувати мовний матеріал відповідно до контексту; уміння організовувати мовлення, підтримувати розмову, слухати співрозмовника, вміння встановлювати контакт із співрозмовником тощо; уміння використовувати у спілкуванні норми мовного етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації; уміння використовувати різні засоби спілкування (паралінгвістичні, екстралінгвістичні, кінестетичні); уміння спілкуватися в різних організаційно-комунікативних формах (дискусія, обговорення, бесіда); уміння впливати на партнера по спілкуванню та ін. Комунікативні уміння передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій.

Як бачимо, комунікативні уміння є значно ширшим поняттям, ніж просто «мовленнєві вміння». Вони поєднують, як мінімум, два характерних моменти: перший – «самоподання», тобто уміння використовувати особистісні здібності для досягнення комунікативної мети і другий – володіння «технологією» спілкування. Отже, можна зробити висновок про те, що вміння спілкуватися формується в процесі оволодіння культурою, основні положення якої обмежені трьома аспектами: уміння розбиратися в інших людях і правильно їх оцінювати; адекватно, емоційно реагувати на їхню поведінку і стан; обирати стосовно них такий спосіб спілкування, який би не суперечив правилам мовленнєвого спілкування. Представимо зміст комунікативних умінь у вигляді ключових слів: система комунікативних дій; уміння спілкуватися, орієнтуватися в комунікативній вербальній та невербальній діяльності; адекватне використання комунікативних засобів; володіння соціальною перцепцією та інтеракцією; вміння висловити свої думки і розуміти думки інших тощо.

Більшість вчених зміст комунікативних умінь і комунікативних *здібностей* ототожнюють, розглядаючи останні як комплекс індивідуальних особливостей людини, які сприяють побудові особистісного і ділового спілкування з іншими людьми. Основна відмінність комунікативних вмінь

і здібностей від комунікативних навичок, на наш погляд, у тому, що вони виникають без спеціальних зусиль (вправ), оскільки їхньою основою є розуміння того, що необхідно зробити, тобто знання способу дії.

Комунікативна компетентність включає не тільки когнітивний (знання) і операційно-технічний (навички, вміння) складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий та інші. Так, І. Черезова зауважує: «… комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, вміння, навички» [5, с. 105].

Слід зазначити, що сучасні науковці (В. Асадчих, Л. Бахман, І. Белецька, Т. Гринченко, М. Заброцький, С. Максименко, А. Мітін, Ю. Мендрух, Т. Непомняща, С. Петрушин, А. Приходько, С. Скворцова, Н. Сушик, В. Теслюк та ін.) у своїх працях пропонують різні структурні компоненти комунікативної компетентності, які, на їх думку, мають важливе значення для її формування у майбутніх фахівців: *гностичний* (знання про сутність, структуру, функції та особливості спілкування, у тому числі й професійне, знання про стилі спілкування, фонові знання, творче мислення), *емоційний* (досвід спілкування, позитивне ставлення та налаштування на партнера по спілкуванню), *змістовий* (зорієнтованість на формування понятійної, емоційно-ціннісної, операційної основи діяльності), *індивідуально-особистісний* (оцінювання власної особистості, спрямованість на комунікацію), *когнітивний* (знання про специфіку професійного спілкування, його мету, функції, засоби, особливості, знання етикету професійного спілкування), *контрольно-регулювальний* (оцінка відповідності форми і змісту навчальних занять принципу комунікативної спрямованості навчання; контроль за забезпеченням практичної мовної діяльності тощо), *мотиваційно-ціннісний* (позитивне ставлення до процесу пізнання, орієнтація на збереження індивідуальності в ході інтеграції до соціокультурного простору, орієнтація на отримання життєвого досвіду), *операціонально-діяльнісний* (володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, вміння використовувати сучасні посередники-передавачі інформації, вміння співпрацювати, долати конфлікти), *рефлексивний* (осмисленого ставлення до поточних та кінцевих результатів навчання спілкуванню, задоволеність процесом навчання), *цільовий* (зорієнтованість на придбання досвіду комунікативної діяльності, оволодіння продуктивними засобами комунікативної діяльності, здатність аналізувати власну комунікативну діяльність), *поведінковий* (вміння розв'язувати конфліктні ситуації, застосовувати діалогічний стиль поведінки) та ін.

Проаналізувавши структурні компоненти комунікативної компетентності, представлені різними авторами, можна помітити, що деякі з них є синонімічними поняттями, наприклад: гностичний, когнітивний і когнітивно-креативний; емоційний, особистісно-емоційний і емоційно-вольовий; цільовий і ціннісно-цільовий.

Деякі вчені у структурі комунікативної компетентності виділяють *компетенції*, що базуються на знаннях, уміннях, навичках, способах комунікативної діяльності й проявах емоційно-ціннісного ставлення до неї. Розуміння категорії «компетенція» як складника «компетентності» запропонувала російська дослідниця І. Зимняя. Компетенцію вона інтерпретує як «…деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відношень, які потім виявляються в компетентностях людини» [2, с. 40]. Різні дослідники виокремлюють різні компетенції у структурі комунікативної компетентності: *мовну* як вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання; *предметну*, що відповідає за зміст висловлювання і забезпечує отримання знань про предмет мовлення; *прагматичну* як здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносно з умовами спілкування; *мовну* як певну систему знань про українську мову, як складне соціокультурне явище; *мовленнєву* як показник професійної культури; *соціолінгвістичну,* що акумулює знання та вміння, необхідні для використання мови; *елементарну лінгвістичну* як знання різних аспектів мови, що є основою правильного розуміння висловлювання; *мовну* як оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць тощо; *мовленнєву* як вдосконалення комунікативних умінь в основних видах комунікативної діяльності – слуханні, говорінні; *соціокультурну* як знання про матеріальну й духовну культуру рідного народу, соціально-культурні стереотипи його мовленнєвої поведінки; *самосвідомості та самоконтролю* як розуміння своїх потреб, емоцій; *перцептивну* як оцінювання психо-емоційних реакцій партнерів по спілкуванню; *емпатії* як розуміння емоційного стану інших; *аналітичну* як осмислення змісту отриманої інформації; *оцінну* як уміння оцінити істинність чи хибність інформації; *проективну* як уміння проектувати та організовувати власну комунікативну діяльність; *мнемічну* як здатність запам'ятовувати інформацію; *сумісності* як готовність до спілкування, сумісної діяльності; *комунікабельності* як уміння налагоджувати стосунки з іншими людьми; *контактності* як вміння та навички встановлення контакту з іншими суб'єктами спілкування; *конфліктну* як володіння широким спектром стратегій поведінки в конфліктних

ситуаціях; *організаційну* як готовність до організації спілкування; етичну як здатність дотримуватися етичних норм; *експресивну* як вияв культури мовленнєвих висловлювань, що відповідають нормам усного мовлення, жестів, міміки тощо; *компетенцію «приєднання»* як забезпечення емоційного контакту з іншою людиною, налаштування на неї та ін.

Висновки… Отже, комунікативна компетентність – це не вроджена здатність, а така, що *формується* у взаємодії з соціальним середовищем, у процесі набуття соціально-комунікативного досвіду. Ми вважаємо, що парадокс комунікативної компетентності (як і будь-якої іншої) полягає в тому, що вона проявляється тільки поза ситуаціями, у яких її набуває студент. Відмінність комунікативної компетентності, заснованої на надпредметних уміннях, від вузькопредметного уміння полягає в тому, що вона часто проявляється при вирішенні нових для студента задач, раніше не вирішуваних на заняттях. Очевидно, вузькопредметні і надпредметні уміння формуються по-різному. Вузькопредметні уміння є результатом вправ щодо вирішення задач певного класу і складають той зміст освіти, який цілеспрямовано планується, контролюється і усвідомлюється всіма учасниками освітнього процесу як головна мета зусиль студента. Надпредметні вміння формуються побіжно в процесі навчання у вигляді ціннісних, цільових, розумових та інших установок і навіть звичок, не завжди усвідомлених очікувань стосовно задачі, вирішуваної на занятті.

У нашому дослідженні в структурі комунікативної компетентності ми виокремлюємо: *комунікативну компетенцію* (володіння усною і письмовою комунікаціями, які особливо важливі для роботи й соціального життя, з акцентом на те, що людям, які не володіють ними загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більш важливу роль відіграє володіння більше ніж однією мовою); *полікультурну компетенцію* (вияв толерантності, поваги до людей інших культур, мов і релігій, здатність жити в багатонаціональному суспільстві і сприймати різницю між людьми); *соціально-інформаційну компетенцію* (володіння інформаційними технологіями, розуміння мети їх застосування, здатність критично сприймати розповсюджувану інформацію); *соціально-політичну компетенцію* (здатність приймати на себе відповідальність, брати участь в колективних рішеннях, вирішувати конфлікти без насильства, підтримувати і покращувати демократичні інституції); *особистісно-індивідуальні якості особистості* (готовність і здатність вчитися впродовж усього життя, уміння самостійно здобувати нові знання й реалізувати свій особистісний потенціал). Усе це, нарівні з *професійною компетентністю*, дозволяє визнати комунікативну компетентність показником якості освіти спеціаліста. Така структура є достатньо чіткою, щоб допомогти вищому навчальному закладу визначити загальні пріоритети в організації педагогічного процесу щодо формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, але водночас достатньо гнучкою, щоб не перешкоджати йому шукати власні шляхи їхньої реалізації на практиці з урахуванням традицій, що склалися у виші, специфічних особливостей контингенту викладачів та студентів і т.ін.

Перспективи подальших розвідок… Подальші дослідження необхідно зосередити на вивченні комунікативної компетентності як педагогічної категорії.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Бойко А. Е. Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних закладів [Електронний ресурс] / А. Е. Бойко. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/4276 / Boiko A.E. *Sutnist ta struktura komunikatyvnoi kompetentnosti vykhovantsiv pozashkilnykh zakladiv (The nature and structure of communicative competence of pupils of preschool institutions),* access mode: http://lib.iitta.gov.ua/4276. *[in Ukrainian].*

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2003. – №5. – С. 4–42. / Zimniaia I. A. *Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigm rezul'tata obrazovaniia (Key competences – new paradigm of education),* Vysshee obrazovanie segodnia, 2003, Issue 5, pp. 4–42. *[in Russian].*

3. Скворцова С. О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів / С. О. Скворцова, Ю. С. Вторнікова. – Одеса, 2013. – 290 с. / Skvortsova S. O. *Profesiino-komunikatyvna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv (Professionally-communicative competence of primary school teachers),* Odesa, 2013, 290 p. *[in Ukrainian].*

4. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х., 2009. – 1008 с. / *Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language),* Kharkiv, 2009, 1008 p. *[in Ukrainian].*

5. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості / І. О. Черезова // Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. – Херсон, 2014. – Вип.1. – Т.1.– С. 103–107. / Cherezova I. O. *Komunikatyva kompetentnist yak integralna yakist osobystosti (Communicative competence as an integral quality of the personality),* Naukovyi visnyk of Kherson State Univetsity, 2014, Vol. 1, Part 1, pp. 103–107. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «14» березня 2016 р.

Стаття прийнята до друку: «28» березня 2016 р.

Рецензенти:
Бельмаз Я. – доктор педагогічних наук, професор
Фазан В. – доктор педагогічних наук, доцент

Тур Оксана – доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, кандидат філологічних наук, доцент, e-mail:1.oksane@mail.ru

Tur Oksana – assistant professor of the department of Ukrainian culture and documentation of Poltava National Technical Yuri Kondratiuk University, candidate of philological sciences, assistant professor, e-mail: 1.oksane@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Тур О. Структура комунікативної компетентності особистості / Оксана Тур // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 187–191.

Cite this article as:

Tur O. Structure of Communicative Competence of a Personality, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 187–191.

УДК 37.033-057.874

ОЛЕГ ФАСОЛЯ,
директор
(Україна, Хмельницький, Департамент освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації)
OLEH FASOLIA,
director
(Ukraine, Khmelnytskyi, Department of Education and Science of Khmelnytskyi Regional State Administration)

Роль шкільної і позашкільної освіти у формуванні екологічної культури старшокласників

Role of School and Out of School Education in Forming Ecological Culture of Senior Pupils

У статті розглядається роль шкільної і позашкільної освіти у формуванні екологічної культури старшокласників. Розкрито поняття «екологічна освіта», «екологічне виховання», «екологічна культура». Велика роль у формуванні екологічної культури старшокласників відіграють старша школа з профільним екологічним напрямом, факультативи «Основи екологічних знань», шкільні екологічні гуртки тощо. Ефективно функціонують позашкільні навчальні заклади екологічного спрямування: обласні еколого-натуралістичні центри, екологічні станції, студії. На сьогодні важлива підтримка юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у галузі охорони довкілля, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді шляхом проведення екологічних заходів: олімпіад, конкурсів, фестивалів та інших форм позакласної роботи.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна культура, шкільна (формальна) освіта, позашкільна (неформальна) освіта.*

The article deals with the role of school and out of school education in forming ecological culture of senior pupils. The terms «ecological education», «ecological upbringing», «ecological culture» have been revealed. Special role in forming ecological culture of senior pupils is played by the senior school with its ecological profile, optional courses «Bases of Ecological Knowledge», school ecological societies, etc. Out of school educational establishments of ecological direction function effectively. To them belong regional ecological-naturalistic centers, ecological stations, studious. Today support of young talents and gifted children is very important for the forming creative and scientific elite in the sphere of environment protection, stimulating creative self-perfection of children and pupils by means of conducting different ecological actions: olympiads, competitions, festivals and other forms of out of class activity. Organization of ecological education of schoolchildren is considered to be successful, when ecological erudition of a pupil is manifested in everyday behavior, in specific acts and work, in attitude to the environment – that is in active ecological activity of a personality.

Key words: *ecological education, ecological upbringing, ecological culture, school (formal) education, out of school (informal) education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Друга половина XX ст. – початок XXI ст. характеризується посиленням антропогенного впливу на природне і соціальне середовище. Тому на сьогодні серед глобальних проблем людства екологічні проблеми стають першочерговими, оскільки нерозв'язання їх негативно впливає на здоров'я населення, перешкоджає вирішенню демографічної, продовольчої, сировинно-енергетичної проблем, боротьбі з інфекційними захворюванням тощо. Запровадження інноваційних технологій, яке сприяє прогресу в багатьох сферах суспільного виробництва, спричиняє водночас негативний вплив на навколишнє природне середовище, призводять до виснаження природних ресурсів, деградації природного і рослинного світу, надмірного накопичення промислових відходів, суттєво знижують якість середовища проживання, порушують екологічні права людини, є причиною зростання рівня захворюваності населення, особливо дітей.

Екологічні проблеми нині поширені практично повсюдно. Це означає, що вони створюють загрозу життєдіяльності не окремим групам людей, а людству загалом, не окремим регіонам чи країнам, а всій планеті. Екологічні проблеми є особливо актуальними для українського суспільства, яке зазнало значних негативних впливів (екологічних, соціальних, економічних) унаслідок техногенної катастрофи, що сталася на Чорнобильській АЕС.

З огляду на це одним із головних завдань вирішення екологічних проблем є формування екологічної культури населення. У Концепції екологічної освіти України (2001 р.) зазначено «Підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею!), повинна стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України» [2, с. 1].

Формувати екологічні знання, здійснювати екологічне виховання учнівської молоді, розвивати їх екологічну культури покликані сьогодні дошкільні, загальноосвітні й позашкільні навчальні заклади.

Аналіз досліджень і публікацій… Упродовж останнього часу з'явилося багато публікацій, пов'язаних з проблемами екологічного виховання людей різних вікових груп (А.Андріянова, В.Вербицький, О.Вишневський, П.Гаврищук, І.Грущинська, О.Демчук, М.Колесник, О.Король, І Костицька та ін.), що свідчить про актуальність даної проблематики як для дорослої частини населення, студентів, так і для старшокласників та учнів початкової школи. Проблема екологічного виховання посідає провідне місце в доробку вітчизняних і зарубіжних науковців: С.Дебяко, М.Дробнохода, О.Захлебного, В.Крисаченка, І.Матузової, Г.Пустовіта, Н.Пустовіт, Л.Шаповал та ін.

Формулювання цілей статті… Метою даної статті є розкриття ролі шкільної і позашкільної освіти у формуванні екологічної культури старшокласників.

Виклад основного матеріалу… Відомо, що у 1866 р. німецький природодослідник і філософ Ернст Геккель (1834–1919 рр.) у своїй праці «Загальна морфологія організмів» дав визначення нової науки – екології, яка сьогодні трактується як наука про взаємовідносини живих організмів із середовищем їх існування, як розгалужена система наук з трьома напрямами її розвитку – глобальна екологія, екологія людини та охорона природи. Сучасна екологія – це й світорозуміння, яке включає в себе свідоме ставлення до всього сущого і активний його захист. Крім соціально-екологічних та правових заходів, які скеровуються на охорону довкілля, непересічну роль відіграє формування екологічної культури кожного члена суспільства. Серед екологів й педагогів України утвердилася цілком справедлива думка: екологічна освіта і виховання – єдиний послідовний процес, що має здійснюватися упродовж усього життя людини на комплексній основі і який покликаний попередити негативні явища природного і техногенного походження.

У науковій літературі трактуються поняття «екологічна освіта», «екологічне виховання», «екологічна культура». Екологічна освіта і екологічне виховання – поняття, які часто плутають і ототожнюють. Складається думка, що чим більше людина знає про природу, тим усвідомленіше вона буде її захищати. Проте це не так. Знати природу – це необхідна ознака, але недостатня. Володіння знаннями про предмет не завжди визначає ставлення до нього. Школа повинна подбати про виховання в учнів готовності до екологічної діяльності, сформувати певні переконання не лише на інтелектуальному рівні, але й на основі раціонального мислення, емоційної сфери і волі особистості. Ці переконання утверджуються тоді, коли вони ґрунтуються на знаннях, проходять через світ почуттів, отримають там особистісну оцінку та сформовану усвідомлену потребу – мотив і стануть вольовим актом.

У Концепції екологічної освіти України зазначено: «Основною метою *екологічної освіти* з формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Екологічна освіта, з одного боку,

повинна бути самостійним елементом загальної системи освіти, і з іншого боку, виконувати інтегративну роль у всій системі освіти» [2, с. 1].

Екологічна освіта – неперервний процес виховання, навчання, самоосвіти і розвитку особистості, спрямований на формування норм моральної поведінки людей, їхніх обов'язків і відповідальності стосовно довкілля, а також одержання спеціальних знань і практичних навичок у справі охорони навколишнього природного середовища, раціонального природокористування та екологічної безпеки. У процесі екологічної освіти засвоюються екологічні знання, уміння, які є основою формування екологічної свідомості і мислення людини. Останні виступають підґрунтям становлення екологічного світогляду, розвитку екологічної культури.

Екологічне виховання – процес постійного, систематичного і цілеспрямованого формування у людей різного віку екологічного мислення, екологічних, моральних і правових поглядів на природу і місце в ній людини. емоційно-морального, гуманного і дбайливого ставлення громадян до природи. Метою екологічного виховання є «… досягнення особистістю вищого рівня екологічної вихованості, який передбачає втілення системи наукових знань, умінь, поглядів, переконань та активного, дієвого ставлення до оточуючого середовища [1, с. 51]. Мета екологічного виховання може бути реалізована за допомогою вирішення триєдиного завдання: освітнього – формування системи знань про екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення; виховного – формування мотивів, потреб і навичок екологічно спрямованої поведінки і діяльності, здорового способу життя; розвивального – розвиток системи інтелектуальних і практичних вмінь щодо вивчення, оцінки та поліпшення стану навколишнього середовища, розвиток активної природоохоронної діяльності.

Дослідження взаємовпливу соціального і природного в житті людини дозволяє говорити про специфічні прояви культури в екологічному смислі. В сучасній філософії екології це відтворено в понятті «*екологічна культура*» [6]. Екологічна культура визначається як одна з форм культури, як здатність людини відчувати живе буття світу, пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби і устрій природного довкілля [3].

Екологічна культура – це цілепокладающа діяльність людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямована на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб та намірів. Вона звернена водночас і до природного довкілля, і до внутрішнього світу людини. Екологічна культура – це функціональна основа існування людини. Вона уможливлює доцільне і ефективне природокористування. Сформована екологічна культура людини є результатом екологічного виховання. Вона характеризується різнобічними глибокими екологічними знаннями про природне і соціальне середовище, наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи, екологічним стилем мислення і відповідальним ставленням до природи та власного здоров'я, набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем на місцевому та локальному рівнях, безпосередньою участю у природоохоронній роботі, передбаченням можливих негативних наслідків в результаті природо-перетворювальної діяльності людини.

Таким чином, екологічна освіта та виховання – процес неперервний. А це передбачає організацію виховання і навчального процесу від дитинства до глибокої старості. На цьому шляху людина проходить кілька стадій навчання – дошкільне екологічне виховання, загальна середня екологічна освіта, позашкільна екологічна освіта, середня професійна екологічна освіта, вища екологічна освіта, післядипломна екологічна освіта.

Важливе місце тут належить *шкільній (формальній) екологічній освіті й вихованню*, зокрема загальноосвітньому навчальному закладу ІІІ ступеня (10-11 класи), оскільки у старшокласників достатньо сформовані екологічні знання, вони стоять перед вибором майбутньої професії, яка, можливо буде пов'язана із екологічною проблематикою. У старшій школі забезпечується поглиблений рівень екологічної освіти відповідно до спеціалізації. Він забезпечує усвідомлення старшокласниками взаємозалежності екології та економіки, знання груп професій за впливом на довкілля. Учні старшої школи володіють знаннями про особливості впливу на навколишнє середовище обраної майбутньої професії, відповідні вимоги до фахівця, обізнані в екологічному законодавстві відповідної галузі господарства, добре орієнтуються в екологічних проблемах України [4]. В цілому у старшокласників уже сформована особистісна екологічна позиція і вміння її відстоювати в умовах правової демократичної держави. Для успішної реалізації навчально-виховного процесу з екологічної освіти і виховання старшокласників необхідно дотримуватися таких умов:

– комплексний підхід до вивчення навколишнього середовища з використанням міжпредметних зв'язків;

– врахування вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх пізнавальних можливостей і здібностей до творчості в процесі навчання і виховання;

– вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології з наданням учням максимального прояву самостійності у проведенні різних типів уроків, занять у природі, організації і роботи на екологічній стежці, у природничо-краєзнавчих та художніх музеях, бібліотеках та наукових закладах;

– організація безпосередньої практичної діяльності у довкіллі (екскурсії, практики, практикуми, експедиції) з його охорони та поліпшення під час навчальної та суспільно корисної праці;

– позитивний вплив учителя на виховний процес власним прикладом дбайливого ставлення до навколишнього середовища;

– єдність дій педагогів і учнівського колективу школи на основі краєзнавчого принципу навчання з урахуванням особливостей свого краю, регіону [2].

На цьому етапі екологічної освіти доцільно включити в інваріативну частину шкільної компоненти дисципліну «Основи екологічних знань», зміст якого має забезпечити оптимальне співвідношення основних теоретичних знань і практичних навичок, які необхідні для розуміння місця людини в природі та принципів сталого розвитку, здійснення природоохоронної діяльності (10 клас).

Основними завданнями цього курсу виступають: а) формування цілісного уявлення про біосферу, світоглядних знань взаємозв'язки у системі «людина – природа – суспільство», взаємозалежність економіки і екології; б) розкриття наукових основ народногосподарських проблем (раціонального використання природних ресурсів, захист довкілля від забруднення, збереження еталонів природи), формування знань про позитивні етноекологічні особливості господарювання, основні поняття сталого розвитку; в) виховання почуття відповідальності за стан довкілля, усвідомлення людини як частини природи, свідомості щодо необхідності дотримання природоохоронного законодавства; г) розвиток системи інтелектуальних та практичних умінь і навичок емоційних переживань, пов'язаних з вивченням, оцінюванням та збереженням природи рідного краю та власного здоров'я [2].

У старшокласників розвиваються оціночні судження та деякі навички прогнозування, початок яким закладається ще у підлітків. Тому вони при певній підготовці здатні стати наставниками для дошкільнят та учнів початкових класів щодо передачі екологічних знань та екологічної поведінки.

Шкільний етап ґрунтується на позитивному емоційному досвіді спілкування з природою і розвитку вже набутих знань, умінь, навичок та переконань у необхідності жити в злагоді з природою. Він є базою для формування екологічної культури молодого громадянина і подальшого поглиблення екологічної освіти на основі наступності. Є доцільним створення спеціалізованих середніх навчальних закладів третього ступеня (ліцеї) екологічного профілю в кожному регіоні.

Прикладом такого навчального закладу є Староушицька спеціалізована загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів екологічного напряму Кам'янець-Подільського району. Майже два десятиліття творчо й плідно тут працює вчителем біології Юрченко Марина Василівна, забезпечуючи на високому теоретичному та науково-методичному рівні проведення уроків і позакласної роботи для своїх учнів – жителів унікального природозаповідного куточка України з мальовничими краєвидами Дністра з притоками, пагорбів і урочищ з лісовими масивами, які багаті різноманітною флорою та фауною.

Для забезпечення результативності навчально-виховного процесу Марина Василівна глибоко й детально вивчає та максимально використовує місцевий природничо-краєзнавчий матеріал, враховує характерні особливості цього регіону і застосовує найбільш раціональні й ефективні форми і методи вивчення учнями біології та охорони довкілля, доцільно впроваджує елементи інтерактивного навчання, інноваційні технології, творчо використовує передовий педагогічний досвід і здобутки сучасної природничої науки й практики, активно співпрацює з науковцями Національного природного парку «Подільські Товтри», Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка та іншими науковими установами і закладами України [8].

Екологічна освіта в загальноосвітньому навчальному закладі може бути реалізована за трьома моделями – однопредметною, багатопредметною і змішаною. Однопредметна модель передбачає екологічну освіту в рамках окремого предмету (базується на інтеграції навчального матеріалу і інтегрованих методах і формах навчання). Багатопредметна модель передбачає максимальну екологізацію змісту предметів як природничого, так і суспільно-гуманітарного циклів. Змішана модель – найбільш перспективна. В ній екологічний зміст, представлений як поаспектно у кожному навчальному предметі, так і цілісно в спеціальних інтегрованих курсах, передбачених кожним етапом навчання.

Позашкільна (неформальна) екологічна освіта та виховання, як інтегральна форма «екологізації» навчально-виховного процесу, спрямована на забезпечення потреб особистості у

творчій самореалізації, поглиблення і розширення шкільного базового рівня екологічної освіти; підготовку до активної професійної та громадської діяльності.

Вона здійснюється всіма позашкільними навчально-виховними закладами, творчими молодіжними об'єднаннями за місцем проживання, на підприємствах – недержавними молодіжними та дитячими осередками в позаурочний час. Завдання їх:

—виховання потреб спілкування з природою і безпосередня участь в її охороні;

—організація змістовного екологічно грамотного дозвілля в природі;

—підтримка юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у галузі охорони довкілля, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді шляхом проведення олімпіад, конкурсів, фестивалів та інших форм позакласної роботи.

Реалізація екологічних завдань здійснюється через такі форми позашкільної освіти та виховання:

—традиційні та нетрадиційні форми роботи в літніх екологічних таборах (екологічні стежки, екскурсії тощо);

—проведення польових навчальних практикумів, екологічних експедицій;

—тематичних дитячих природоохоронних акцій;

—проведення екологічних олімпіад, конкурсів екологічного малюнку, фестивалів екологічної пісні, ділових ігор, наукових конференцій тощо;

—створення системи підготовки та перепідготовки працівників позашкільних навчально-виховних закладів;

—розширення мережі різних профілів позашкільних закладів (туристсько-краєзнавчих, технічних та ін.);

—залучення до навчально-виховної роботи з екології в цих закладах висококваліфікованих спеціалістів, вчених.

Проведення заходів здійснюється з врахуванням вікових можливостей і потреб школярів та учнівської молоді через профільні позашкільні заклади і гуртки, клуби, зокрема – Український державний екологічно-натуралістичний центр дітей та молоді Міністерства освіти і науки України, Будинки дітей та юнацтва, секції Малої академії наук, численні регіональні та юнацькі екологічні клуби, товариства, спілки.

На регіональному рівні в областях функціонують обласні еколого-натуралістичні центри учнівської молоді. Зокрема на базі Хмельницького обласного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді створено і реалізуються Комплексні програми і Плани комплексних заходів з екологічної освіти і виховання та формування екологічної культури учнівської молоді навчальних закладів Хмельницької області за період з 1996 р. по теперішній час. Центр здійснює діяльність за такими напрямами:

– координація юннатівської роботи і організаційно-методичний супровід діяльності базових (опорних) шкіл та 4-х профільних позашкільних закладів області;

– організація та здійснення інформаційно-методичного, науково-педагогічного і навчально-методичного забезпечення педпрацівників та керівників навчальних закладів області з питань екологічної освіти і виховання та дослідницько-натуралістичної роботи учнівської молоді;

– проведення профільних семінарів, конференцій, методоб'єднань, «круглих столів», тренінгів, нарад, курсів та ін.;

– організація і підтримка еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, вивчення та пропаганда передового педагогічного досвіду юннатівської роботи в закладах освіти області;

– участь юннатів і педагогів Хмельниччини у міжнародних, Всеукраїнських та обласних масових еколого-натуралістичних заходах (конкурсах, акціях, форумах, науково-освітніх проектах, зльотах і зборах та ін.), дитячих науково-практичних конференціях, діяльності наукових осередків Малої академії наук України [8].

Як наголошує науковець Пустовіт Г.П., потрібно пам'ятати, що «…головним суб'єктом екологічної освіти є учень загальноосвітньої школи, а домінуючим принципом – зумовлена природою і усвідомлена людиною потреба в саморозвитку, самоутвердженні, самозбереженні» [6, с. 13].

Висновки… Таким чином, на сьогодні особлива увага науковців приділяється шкільній та позашкільній екологічній освіті, тобто процесу формування екологічної свідомості підростаючого покоління саме засобами шкільного навчання за допомогою профільних курсів природничого

напряму та позашкільної екологічної освіти в рамках діяльності екологічних центрів, станцій, гуртків, студій тощо.

Процесом організації екологічного виховання засобами профільного навчання в загальноосвітній школі та екологічної освіти в позашкільних навчальних закладах більшість науковців вважає створення умов для засвоєння молоддю світоглядних цінностей, формування у кожної молодої людини достатньо високого рівня екологічної вихованості. Організація екологічного виховання школярів вважається успішною, якщо екологічна вихованість учня буде виявлятися в повсякденній поведінці, в конкретних вчинках і справах, в ставленні до природного оточення – тобто в активній екологічній діяльності особистості.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Закон України «Про позашкільну освіту» // Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – К. : НЕНЦ, 2002. – С. 3-32. / *Zakon Ukrayiny «Pro pozashkilnu osvitu» (Law of Ukraine «About out-of-school education»),* Pozashkilna osvita v Ukrayini (normatyvno-pravovi akty), Kyiv, 2002, pp. 3–32. *[in Ukrainian].*

2. Концепція екологічної освіти України // Екологія і ресурси: зб. наук. праць. Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. – К. : Вид-во «Сталь», № 4. – 2002. – С. 5–25. / *Kontseptsiya ekolohichnoyi osvity Ukrayiny (Conception of ecological education of Ukraine),* Ekolohiya i resursy, Kyiv, Issue 4, 2002, pp. 5–25. *[in Ukrainian].*

3. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: навч. посіб. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с. / Krysachenko V. S. *Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka (Ecological culture: theory and practice),* Kyiv, 1996, 352 p. *[in Ukrainian].*

4. Матузова І. Г. Результати впровадження організаційно-педагогічних умов підвищення екологічної вихованості старшокласників у процесі профільного навчання / І. Г. Матузова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – № 11(246). – Ч. І. – С. 140–152. / Matuzova I. H. *Rezultaty vprovadzhennia orhanizatsiino-pedahohichnykh umov pidvyshchennia ekolohichnoi vykhovanosti starshoklasnykiv u protsesi profilnoho navchannia (Results of implementation of organizational-pedagogical conditions of increase of ecological education of senior pupils in the process of profile learning),* Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka, 2012, Issue 11(246), Part I, pp. 140–152. *[in Ukrainian].*

5. Науменко Р. А. Екологічне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. / Р. А. Науменко. – К., 1994. / Naumenko R. A. Ekolohichne vykhovannia uchniv 5-9 klasiv shkil-internativ u pozaurochnyi chas (Ecological education of the pupils of 5-9 forms of boarding schools in their free time), Kyiv, 1994, 1994. *[in Ukrainian].*

6. Пустовіт П. Г. Сучасні підходи до змісту екологічної освіти учнів у позашкільних закладах / П. Г. Пустовіт // Екологічний вісник. – № 3-4 (березень-квітень). – 2003. – С. 13–15. / Pustovit P. H. Suchasni pidkhody do zmistu ekolohichnoi osvity uchniv u pozashkilnykh zakladakh (Modern approaches to the content of ecological education of pupils in out-of-school institutions), Ekolohichnyi visnyk, № 3–4, 2003, pp. 13–15. *[in Ukrainian].*

7. http://books.br.com.ua/1909.

8. http://hoencum.km.ua/?page_id=919

Дата надходження статті: «17» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку: «31» березня 2016 р.

Рецензенти:
Вербицький В. – доктор педагогічних наук, професор
Пустовіт Г. – доктор педагогічних наук, професор

Фасоля Олег – директор Департаменту освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, e-mail: khmoblosvita@i.ua

Fasolia Oleh – director of the Department of Education and Science of Khmelnytskyi Regional State Administration, e-mail: khmoblosvita@i.ua

Цитуйте цю статтю як:

Фасоля О. Роль шкільної і позашкільної освіти у формуванні екологічної культури старшокласників / Олег Фасоля // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 191–196.

Cite this article as:

Fasolia O. Role of School and Out of School Education in Forming Ecological Culture of Senior Pupils, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 191–196.

УДК 001.891 : 371. 134/. 373.3 (045)

ОКСАНА ШКВИР,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічної академія)
OKSANA SHKVYR,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності

Research Work as a Means of the Future Primary School Teachers Training to Research Activity

У статті акцентовано увагу на проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Відмічено, що потребує глибшого дослідження питання організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах за нових умов. Висвітлено завдання та шляхи організації науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. Запропоновано педагогічні завдання дослідницького характеру, які можна використовувати на різних етапах навчання студентів. Зосереджено увагу на специфіці структури, змісту та оформлення курсових та дипломних робіт на різних рівнях вищої освіти. Розкрито значення та зміст методичного посібника «Опорно-інструктивні матеріали до написання курсових та дипломних робіт». Зроблено висновок про важливість реалізації принципів професійної спрямованості, наступності, поступового зростання ступеня самостійності в організації навчально-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *науково-дослідна діяльність; навчально-дослідна діяльність; курсова робота; дипломна робота.*

In the article the attention is focused on the problem of training of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches. It is noted that the question of organization of scientific-research work of the future primary school teachers in higher educational institutions under the new conditions requires more profound research. The tasks of organization of scientific-research work in higher pedagogical educational institutions have been cleared out. The main ways of scientific-research work of students is determined scientific-research work which is an integral part of the educational process and which is compulsory for all students, and scientific-research work of students outside the educational process, that is their participation in scientific circles. The essence, advantages and forms of educational-research work have been revealed. It was found that the complexity of the content and methods of research work of students depends on the training phase. Pedagogical tasks of the research character, which can be used at different stages of teaching students, have been offered. The course and diploma projects are determined the main types of educational-research work. The attention is focused on the specifics of the structure, content and execution of the course and diploma projects at various levels of higher education. It is found out that both students and their supervisors should take into account the common and significant differences in writing these types of research works. The importance and the content of the methodological manual «Support-Instructive Materials for Writing the Course and Diploma Projects», prepared by us in co-authorship with H. Dudchak, have been revealed. By the specific examples the implementation of the integrated approach to writing different kinds of scientific works has been shown. It is stated that the methodical recommendations in the manual are presented in the form of schemes, tables, theses, which greatly quickens and facilitates the process of individual work of a student as for the learning requirements for writing the course or diploma project. The conclusion about the importance of implementing the principles of professional orientation, continuity, gradual increase of the degree of independence in the organization of educational-research work of the future primary school teachers has been made.

Key words: *scientific-research activity; educational-research activity; course project; diploma project.*

Постановка проблеми у загальному вигляді… Сьогодні суттевих трансформаційних процесів зазнає сфера освіти, оскільки стрімкий розвиток економіки, виробництва та зміни у галузі політики значною мірою впливають на оновлення її змісту та методів. Адекватно реагувати на зміни може вчитель із високим рівнем розвитку дослідницьких якостей, знань та умінь, що сприяє

швидкому освоєнню нового інформаційного поля, дає можливість приймати нестандартні рішення, діяти творчо та ефективно. Це стосується і роботи вчителя початкових класів. Адже за останні роки відбулися суттєві зміни в системі початкової школи: створені варіанти нових навчальних програм і підручників, визначені об'єкти, функції, види контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Водночас збільшилась кількість школярів із порушенням постави, зору, серцево-судинної системи, нервово-психічного здоров'я; в учнів початкових класів погіршилась мотивація до навчання; у багатьох першокласників важко відбувається процес адаптації до школи. Тому набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів-дослідників початкової школи за нових умов.

Означена підготовка значною мірою відбувається у вищих педагогічних навчальних закладах шляхом залучення студентів до науково-дослідної роботи. Така робота у покликана забезпечувати розвиток у майбутніх учителів початкових класів нахилу до пошукової діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань у школі, а також формування вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання актуальних проблем початкової освіти.

Аналіз досліджень і публікацій… У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага професійній підготовці вчителів початкової школи: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К. Авраменко, Ш. Амонашвілі, О. Мороз, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С. Власенко, І. Дарманська, М. Дарманський, Н. Казакова, Л. Хомич та ін.); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-дослідної роботи (С. Балашова, П. Горкуненко, Л. Коржова, О. Мельник та ін.).

Однак потребує глибшого дослідження питання організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ за нових умов.

Формулювання цілей статті… Мета статті полягає у висвітленні особливостей організації науково-дослідної роботи у педагогічних ВНЗ та змісту методичного посібника «Опорно-інструктивні матеріали до написання курсових та дипломних робіт».

Виклад основного матеріалу… Одним із засобів підготовки майбутніх учителів до майбутньої дослідницької педагогічної діяльності є науково-дослідна робота студентів. Ми погоджуємося з думкою Р. Куличенко про те, що науково-дослідна діяльність стає навчальним елементом та своєрідним тренінгом у процесі становлення і розвитку спеціалістів; вона сприяє втіленню пошукового підходу до їх діяльності, розвитку в них навичок побудови соціальних гіпотез, проектів, моделей; оволодіння принципами і методами цієї діяльності [1, с.215].

Науковці (С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорченко та ін.) зазначають, що головними завданнями науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі є такі:

– формування в студентів наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження;

– допомога студентам у якнайшвидшому оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;

– розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у процесі розв'язання практичних завдань;

– прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи;

– розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у практичній роботі;

– розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутніх фахівців;

– створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених, дослідників, викладачів [2].

До основних шляхів науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів відносяться

1)науково-дослідна робота, що є складовою навчального процесу і обов'язковою для всіх студентів (написання рефератів, виконання практичних та контрольних робіт, підготовка й захист курсових і дипломних робіт, виконання завдань дослідницького характеру під час виробничої практики на замовлення підприємств тощо);

2)науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом, тобто участь у наукових гуртках, виконанні госпрозрахункових наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр факультетів [2].

Зупинимось детальніше на навчально-дослідній діяльності (перший шлях).

Як свідчить аналіз праць науковців (В. Андрущенко, О.Дубасенюк, А. Лігоцького, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої), навчальний процес у вищій школі все більш орієнтується на самостійний пошук студентами нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності; все більшого розвитку набуває дослідницька діяльність студентів і творчий процес розв'язання ними пошуково-дослідних і науково-навчальних завдань, тобто науково-дослідна

діяльність стає визначальною у змісті підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів початкових класів.

Згідно з П. Горкуненко, навчально-дослідна робота студентів – це вид творчої пізнавальної діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями їх застосування, знаннями і вміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності і якості особистості [3].

Перевагами навчально-дослідної діяльності є те, що при її організації і проведенні не вимагається виділення спеціального часу. Крім того, навчально-дослідна робота дозволяє включати у творчий процес усіх студентів.

До її форм ми відносимо лекції, семінарські, лабораторні і практичні заняття, підготовка рефератів, доповідей, наукових проектів, виконання завдань під час педагогічної практики, курсові та дипломні роботи. Для залучення студентів до навчально-дослідної роботи використовуємо такі педагогічні завдання:

– з добору педагогічної літератури за певною темою, складання анотацій окремих першоджерел, їх реферування;

– з узагальнення і систематизації знань, набутих з різних джерел (розробка таблиць, схем);

– з добору методики і методів діагностики досліджуваного вміння, психологічного стану особистості;

– спрямованості на встановлення міжпредметних зв'язків (наприклад, розглянути характеристику якогось поняття або категорії, що дається у філософії, соціології, психології, педагогіці);

– визначення рівнів розвитку педагогічної спостережливості, уяви, мислення;

– вивчення і діагностика якостей особистості;

– діагностики потреби у спілкуванні, здатності до самоуправління в спілкуванні;

– розробка дослідницьких проектів.

Важливо, щоб ці завдання носили професійно спрямований характер. Результати виконання таких завдань студенти можуть оформляти у вигляді наукових рефератів, доповідей, повідомлень з педагогічних проблем, конспектів лекцій, рецензій, звітів тощо [4].

Зміст і структура навчально-дослідної роботи студентів визначаються наступністю її засобів і форм відповідно до логіки й послідовності навчального процесу, що зумовлює поступове збільшення обсягу і зростання складності набутих знань, умінь і навичок. Складність змісту та методів дослідної роботи студентів залежить від етапу навчання.

Так на першому курсі ми формуємо у студентів уміння аналізувати і конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в навчальному тексті, систематизувати навчальний матеріал. На другому курсі вони навчаються пояснювати і доводити причинно-наслідкові зв'язки явищ, порівнювати, узагальнювати, оцінювати педагогічні явища й факти. На третьому курсі майбутні вчителі засвоюють уміння рецензувати і реферувати, складати анотації, доповіді, виступи, мають добре орієнтуватися в довідковій і науковій літературі. На останніх курсах самостійна робота над темою дипломної роботи потребує від студентів умінь практичної діяльності (експериментування, спостереження, моделювання, аналогія тощо).

Основними видами науково-дослідної (навчально-дослідної) роботи студентів є написання курсових та дипломних робіт.

Творча, наближена до наукового осмислення курсова або дипломна робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей та наукових здібностей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності.

У процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів курсові роботи виконуються на початковому та бакалаврському, дипломні роботи – на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти. Курсова робота є самостійним навчально-науковим дослідженням студента, виконаним з певної дисципліни професійного спрямування. Її мета – закріплення, поглиблення й узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, та їх застосування у комплексному вирішенні конкретного фахового завдання. Курсова робота виконується з певної навчальної дисципліни. Студенти вивчають літературу і розробляють пропозиції, що містять елементи новизни з теми роботи; узагальнюють передовий педагогічний досвід, застосовують емпіричні та математичні методи, інформаційні технології. Згодом ці елементи наукового пошуку мають бути розширені у дипломній роботі, адже саме це є свідченням здатності і підготовленості студента до теоретичного осмислення актуальності обраної теми, її науково-прикладного значення, до виконання самостійного наукового дослідження і застосування отриманих результатів у практичній діяльності початкової школи. Тому тематика дипломних робіт має відповідати спеціальності майбутнього фахівця та бути тісно пов'язаною з тематикою науково-

дослідних робіт кафедри та з інтересами початкової школи, на базі якої студент виконує дипломну роботу.

Дипломна робота є завершальним етапом освіти випускника вищого навчального закладу, і як одна зі спеціальних форм наукової роботи вона має свої кваліфікаційні ознаки. Виконання такої роботи є не стільки вирішенням наукової проблеми, скільки свідченням того, що її автор навчився самостійно вести науковий пошук, бачити професійні проблеми і знає найбільш загальні методи та прийоми їх розв'язування [4].

Структура, зміст та оформлення цих видів наукових робіт має багато спільного. Однак є і суттєві відмінності та особливості щодо структури, обсягу, наукового апарату, змісту, котрі слід враховувати як студентам, так і науковим керівникам при написанні та захисті курсових і дипломних робіт.

З метою допомоги студентам та керівникам достатньо швидко розібратися у специфіці написання цих видів робіт на кожному рівні вищої освіти нами у співавторстві з Г. Дудчак було розроблено методичні посібник «Опорно-інструктивні матеріали до написання курсових та дипломних робіт». У ньому реалізовано інтегрований підхід до написання різних видів наукових робіт, а також принципи наступності, послідовності, доступності та наочності. Зміст посібника включає три розділи:

1.Характеристика самостійної науково-дослідної діяльності студентів.

2.Загальні рекомендації до написання курсових та дипломних робіт в умовах ступеневої освіти.

3.Підготовка до захисту та захист наукової роботи [5].

Методичні рекомендації представлені у вигляді опорних схем, таблиць, тез, що значно прискорює та полегшує процес самостійної роботи студента з вивчення вимог до написання курсової або дипломної роботи.

Вважаємо за доцільне представити деякі положення зазначеного посібника.

Визначення наукового апарату дослідницької роботи

Невід'ємною частиною вступу у дослідницькій роботі є науковий апарат.

Складові наукового апарату залежать від виду роботи (курсова чи дипломна) та ступеня вищої освіти («молодший бакалавр», «бакалавр», «магістр»).

Курсові роботи

№ з/п	Ступень вищої освіти	Складові наукового апарату
1.	«молодший бакалавр»	мета, завдання, методи дослідження, структура роботи
2.	«бакалавр»	об'єкт, предмет, мета, завдання, методи дослідження, апробація дослідження, структура роботи

Дипломні роботи

№ з/п	Ступень вищої освіти	Складові наукового апарату
1.	«бакалавр»	об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза (якщо є), методи дослідження, база проведення дослідно-експериментальної роботи, апробація дослідження, структура роботи
2.	«магістр»	об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза (якщо є), методи дослідження, теоретичне значення дослідження, база проведення дослідно-експериментальної роботи, апробація дослідження, структура роботи

Вимоги до написання вступу

Вступ – це розділ, що передує основній частині дослідницької роботи та створює в цілому уявлення про її зміст. Орієнтований обсяг вступу для курсових робіт – 2-3 сторінки, для дипломних робіт – 4-5 сторінок .

Складові вступу:

1.Актуальність проблеми

2.Ступінь дослідженості проблеми

3.Науковий апарат, елементи якого були зазначені вище

Актуальність дослідження доводиться шляхом:

– вивчення державних документів;

– виявлення недоліків, які існують в сучасній педагогічної практиці;

– визначення суперечностей в освітньому процесі.

Ступінь дослідженості проблеми визначається на основі переліку прізвищ вчених (в алфавітному порядку), які причетні до розробки досліджуваної проблеми. У дипломних роботах бажано не тільки називати прізвища вчених, але й визначати ті аспекти проблеми, які ними достатньо досліджені [5].

Висновки… Таким чином, важливим шляхом науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів є навчально-дослідна, що здійснюється на аудиторних заняттях і у процесі написання курсових та дипломних робіт. Основними принципами організації такої роботи є професійної спрямованості, наступності, поступового зростання ступеня самостійності.

Набуття майбутніми вчителями початкових класів у процесі навчання у ВНЗ досвіду дослідницької праці може стати початком серйозних пошуків та перетворитися у справу всього життя. Як зазначав О. Сухомлинський, що майстром педагогічної праці стає той, хто відчув у собі дослідника [6].

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Куличенко Р. М. Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России: дисс. … доктора пед. наук : 13.00.08 / Раиса Михайловна Куличенко. – М., 1998. 399 с. / Kulichenko R. M. *Professional'noe stanovlenie i razvitie instituta social'nyx pedagogov v Rossii (Professional forming and development of the institute of social pedagogues in Russia),* Moscow, 1998, 399 p. *[in Russian].*

2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за ред С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с. / *Metodyka navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli (Methods of teaching and scientific researches in high school),* Kyiv, 2003, 323 p. *[in Ukrainian].*

3. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / П. П. Горкуненко. – Вінниця, 2007. – 265 с / Horkunenko P. P. *Pidhotovka studentiv pedahohichnoho koledzhu do naukovo-doslidnoyi roboty (Preparation of students of pedagogical college to scientific-research work),* Vinnytsia, 2007, 265 p. *[in Ukrainian].*

4. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Октавіан Михайлович Коханко. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – 254 с. / Kokhanko O. M. *Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen (Fundamentals of scientific-pedagogical researches)* Khmelnytskyi, 2005, 254 p. *[in Ukrainian].*

5. Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт : метод. реком. / укладачі О. Л. Шквир, Г. І. Дудчак. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – 40 с. / *Oporno-instruktyvni materialy do napysannia ta zakhystu kursovykh i dyplomnykh robit (Support-instructive materials for writing and defence of course and diploma projects),* Khmelnytskyi, 2015, 40 p. *[in Ukrainian].*

6. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа : вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський.– К. : Рад. школа, 1976. – Т.4. – С.7–390. / Sukhomlynskyi V. O. *Pavlyska serednia shkola (Pavlysk secondary school),* Kyiv, 1976, Part 4, pp.7–390. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «25» лютого 2016 р.
Стаття прийнята до друку «10» березня 2016 р.

Рецензенти:
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Шквир Оксана – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: shkvyr@ukr.net

Shkvyr Oksana – assistant professor of the department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: shkvyr@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Шквир О. Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності / Оксана Шквир // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 197–201.

Cite this article as:

Shkvyr O. Research Work as a Means of the Future Primary School Teachers Training to Research Activity, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 197–201.

УДК 378

ІННА ШОРОБУРА,
доктор педагогічних наук, професор,
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
INNA SHOROBURA,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Сучасні виклики в початковій освіті

Modern Challenges in Primary Education

У статті висвітлено основні напрями реалізації змісту Державного стандарту початкової загальної освіти в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Подано інформацію щодо мети Державного стандарту, форми та технології її реалізації. Зокрема, звернено увагу на співпрацю з районними відділами освіти з зазначеної проблеми, роботу кафедри педагогіки та психології по реалізації Державного стандарту в процесі навчальних занять та позааудиторної діяльності. Показано роль різних видів педагогічної практики у професійному становленні майбутнього вчителя відповідно до змісту Державного стандарту. Акцентовано увагу на проходженні переддипломної практики у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів Хмельницької області. Відмічено проведення студентами під час практики курсів «Сходинки до інформатики» та «Іноземна мова» для формування компетентностей у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *Державний стандарт початкової загальної освіти, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, навчальна діяльність, педагогічна практика, поза аудиторна діяльність.*

The main directions of realization of the content of the State standard of primary general education in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy have been cleared out in the article. The information regarding the purpose of the State standard, the forms and technologies of its realization have been offered. In particular, the attention has been paid to cooperation with the district departments of education on this issue, the work of the department of pedagogy and psychology as for the realization of the State standards in the process of educational lessons and extracurricular activities. The activity of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy is aimed at training primary school teachers of general educational schools in the city of Khmelnytskyi to the introduction of the State standard by means of round-table discussions, scientific-practical conferences, workshops. The teachers of the department target the students for the effective realization of the State standard in the process of study pedagogy, pedagogical psychology, technologies of educational process, technologies of the upbringing process. The role of various types of pedagogical practice in the professional formation of the future teacher according to the content of the State standard has been shown. The attention is focused on the undertaking pre-degree practice in various types of general educational institutions in Khmelnytskyi region. Conducting by the students during their practical training the courses «Steps to Informatics» and «Foreign Language» for the forming competences in the sphere of information-communication technologies has been mentioned.

Key words: *State standard of primary general education, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, educational activity, pedagogical practice, outside of classroom activities.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... В оновленому Державному стандарті початкової загальної освіти значна увага приділяється підвищенню якості початкової освіти. Тобто, визначною характеристикою інновацій у початковій школі є не обсяг навчального матеріалу, а модернізація навчально-виховного процесу відповідно до нових освітніх цілей і завдань, динамічний перехід від знаннєвої до компетентнісної, особистісно-орієнтованої початкової освіти. При реалізації Державного стандарту сьогодні перед Хмельницькою гуманітарно-педагогічною академією постає низка проблем, головними з яких є: підготовка майбутніх учителів початкової школи до виконання завдань, передбачених Державним стандартом, до формування ключових і предметних компетентностей учнів у процесі реалізації нових навчальних програм; підготовка майбутніх фахівців з початкової освіти до викладання іноземної мови та інформатики в 1-2 класі з урахуванням психологічних особливостей дітей 6-7-річного віку.

Аналіз досліджень і публікацій... Сучасні психолого-педагогічні дослідження спрямовані на розробку основних принципів відбору й структурування змісту шкільного навчання у площині

особистісно-зорієнтованої парадигми розвивальної освіти, виокремлення їх зовнішньої та внутрішньої складових (В. Слободчиков, І. Якиманська, Є. Бондаревська, А.Хуторський, В.Сериков, О.Савченко та ін.). О.Савченко спроектувала концепцію розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти на засадах системного та компетентнісного підходів. Проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації змісту освіти розкрито у дослідженнях О.Локшиної, С.Мартиненко, Т.Лукіної, А.Кузьмінського, О.Савченко та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити шляхи реалізації змісту Державного стандарту початкової загальної освіти в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Виклад основного матеріалу... Державний стандарт початкової загальної освіти визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Державний стандарт складається з базового навчального плану початкової загальної освіти; загальної характеристики інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти; державних вимог до рівня підготовки учнів. У результативній складовій кожної освітньої галузі Державного стандарту визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей [2].

Протягом навчання у початковій школі учні повинні володіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних та між предметних компетенцій.

Підготовка майбутніх вчителів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії здійснюється на факультеті початкової освіти і філології на основі реалізації змісту Державного стандарту початкової загальної освіти. При цьому використовуються різні форми та технології. Так, головне завдання сучасного навчального закладу – забезпечити юне покоління якісною освітою, тобто виплекати активну, самодостатню, інноваційну особистість, здатну вчитися впродовж життя, орієнтуватися у новому швидкозмінному світі і бути конкурентоспроможною в ньому. Щоб організувати такий розвивальний процес, який відповідав би вимогам сьогодення, маємо добре осмислити і самі виклики часу, і сучасні критерії якості освіти, яка має забезпечити розвиток особистості, здатної адекватно відповідати на виклики часу [1].

Впродовж останніх років посилилася співпраця гуманітарно-педагогічної академії та районних відділів освіти Хмельницької області та міста Хмельницького з зазначеної проблеми. Проведено науково-методичні семінари «Якісна освіта молодших школярів. Реалізація завдань нового Державного стандарту початкової загальної освіти» для вчителів початкових класів Деражнянського, Старокостянтинівського, Старосинявського районів та міста Хмельницького. Серед основних проблем, які обговорювалися на семінарі були: теоретичні засади гуманізації навчально-виховного процесу молодших школярів; формування соціальної компетентності учнів початкових класів; врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів в новому Державному стандарті про початкову освіту; особливості формування інформаційних компетентностей молодших школярів; особистісно-орієнтований підхід у навчанні школярів в сучасній початковій школі; якість початкової освіти. Також питання торкалися й підготовки учителів початкових класів до впровадження Державного стандарту, а саме: розвиток психологічних компетентностей у структурі педагогічної майстерності вчителя; організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів при підготовці до викладання курсу «Я у світі»; система формування педагогічної компетентності вчителя початкових класів; професійна компетентність у структурі підготовки вчителя початкової школи. Кафедрою педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії проведено круглий стіл для викладачів і вчителів шкіл міста Хмельницького та науково-практичну конференцію для студентів на тему: «Державний стандарт початкової загальної освіти: стан, проблеми, перспективи».

Викладачі кафедри педагогіки дають студентам знання щодо ефективної реалізації Державного стандарту в процесі вивчення розділів педагогіки «Дидактика», «Школознавство», «Вступ до спеціальності»; предметів «Педагогічна психологія», «Технології навчального процесу», «Технології виховного процесу».

Крім того, студентами закладу широко використовуються різноманітні підходи щодо реалізації складових Державного стандарту при написанні дипломних робіт та представлення на засіданні

кафедр результатів наукових досліджень вчителів початкових класів міста Хмельницького та Хмельницької області.

Зміст підготовки фахівців з напряму «Початкова освіта» проаналізований на предмет їх взаємної узгодженості. Своєчасно, після прийняття Державного стандарту загальної початкової освіти внесені корективи до навчальних планів. Зокрема введені дисципліни: «Технології вивчення предметів в галузі «Мови і література», «Технології вивчення предметів в галузі «Математика», «Технологія і методика вивчення галузі «Природознавство», «Технології вивчення галузі «Суспільствознавство», «Інтегроване вивчення предметів в галузі «Мистецтво», «Технології вивчення предметів в галузі «Здоров'я і фізична культура» [4].

Значна увага при проведенні навчальних занять приділяється віковим пізнавальним можливостям школяра. Зокрема важливими у підготовці фахівців є такі навчальні курси: «Психологія особистості», «Методика роботи класного керівника», «Практична психологія», «Психологія спілкування», «Теорія та технологія роботи з різними категоріями дітей», «Основи гуманізації навчального процесу в початковій школі», «Організація виховної діяльності у початковій школі» .

Результативна складова Державного стандарту загальної початкової освіти обумовлює пошук адекватних оцінних технологій, покликаних до розвитку учня, як активного учасника навчального процесу, мотивуючи до самонавчання та саморозвитку. Для реалізації цих ідей на факультеті початкової освіти та філології створена система виховної роботи, в межах якої працюють гуртки, проблемні пошукові групи, наукові товариства та студентські самоврядні органи.

У початкових класах навчальна діяльність стає об'єктом спеціального формування практичних навичок дитини, тому серед ключових компетентностей, виділених у Стандарті, уміння вчитися набуває пріоритетного значення. У зв'язку з цим особливу увагу на факультеті початкової освіти приділено викладанню дисциплін: «Технології виховного процесу в початковій школі», «Технології навчального процесу в початковій школі», «Логіка» («бакалавр»). «Актуальні проблеми початкової освіти»; «Технології освітніх галузей початкової школи у ВНЗ» («магістр»).

Провідною формою навчального процесу підготовки фахівців початкової освіти є проходження педагогічної практики, яка здійснюється з урахуванням основних видів професійної діяльності, до яких повинен бути підготовлений учитель початкової школи. Специфіка професійної діяльності вчителя початкових класів полягає у багатопредметності викладання, оскільки зміст початкової освіти включає 7 освітніх галузей, 12 навчальних предметів, 8 з яких викладає один учитель. Крім того, сучасний учитель початкової школи має оволодіти принципово новим для сьогодення інструментом – методикою навчання учнів основам інформатики та іноземної мови [5]. Усі ці завдання студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії успішно вирішують під час проходження 5 видів навчальної практики (з природознавства і краєзнавства, перші дні дитини в школі, дослідницько-діагностична та ін.) та 9 видів виробничої практики (позакласна виховна робота в школі, з додаткової спеціалізації, пробні уроки і заняття, переддипломна та ін.). Практика студентів проводиться на базі різних навчальних закладів, визначених і погоджених із Хмельницьким міським управлінням освітою (наказ № 01-23/1455 від 12.06.2015 року), зокрема, це: 21 дошкільний навчальний заклад (№№ 5, 6, 8, 18, 20, 21, 26, 30, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54); 16 загальноосвітніх шкіл (№№ 1, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 25, 27, 29, 30); 5 навчально-виховних комплексів (№№ 2, 4, 7, 9, 10); 2 навчально-виховних об'єднання (№№ 1, 5); ліцей № 17 м. Хмельницького.

Практики з відривом від навчання організовуються і проводяться за місцем проживання студентів або місцем їх майбутнього працевлаштування у школах усіх районів Хмельницької області. Найбільша кількість баз практики у таких районах, як Волочиський – всього 32 заклади, Городоцький
– 42, Дунаєвецький – 40, Красилівський – 43, Хмельницький – 52, Ярмолинецький – 28. З усіма базами практики укладені угоди про проведення практики студентів.

При проходженні вищезгаданих видів практики студенти готують і проводять навчально-виховні заняття у початковій школі, проявляючи критичне та творче мислення. Вони вчаться здійснювати відбір і конструювання матеріалу підручників відповідно до логічного мислення (чіткість, послідовність, доказовість), принципів навчання (доступність, зв'язок теорії із життям, послідовність, систематичність тощо), ідей диференціації (розробка різнорівневих завдань тощо). Майбутні учителі початкових класів оволодівають технологією вивчення кожного навчального предмета; використовують нові методичні прийоми організації навчального процесу, які базуються на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки. Під час практики студенти особливу увагу звертають на створення виховних і розвивальних ситуацій, коли активно працюють моральні почуття, інтерес, мимовільна увага, пам'ять, адже сьогодні професійно гуманний вчитель – це велика цінність, як для дитини, так і для батьків і держави.

Відповідно до змісту Державного стандарту початкової загальної освіти майбутні фахівці з початкової освіти мають викладати пропедевтичну інформатику та іноземну мову в системі початкової освіти. Викладати нові курси «Сходинки до інформатики» та «Іноземна мова» студентам значно допомагають такі види практики з додаткових спеціалізацій, як «Вчитель інформатики у початковій школі», «Вчитель англійської (німецької) мови в початковій школі», в ході яких вони набувають професійно значущих навичок та вмінь іншомовно-навчальної діяльності, а також у них формується компетентність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

До прикладу, на практиці з додаткової спеціалізації у таких школах м.Хмельницького, як спеціалізовані школи І-ІІІ ст. № 29, 15 ім. Олександра Співачука, спеціалізована школа І ст. № 30, майбутні вчителі початкових класів не лише спостерігають за роботою вчителя інформатики, а й самостійно проводять уроки і заняття з учнями початкової школи з формування первинних навичок роботи з тими інформаційно-комунікаційними засобами, які наявні в школах. Вони розширюють власний методичний багаж, ознайомлюються з досвідом роботи учителів, з існуючою нормативно-правовою базою тощо.

За результатами переддипломних практик в академії для студентів 4-7 курсів організовуються і проводяться студентські науково-практичні конференції з питань початкової освіти. Так, протягом останніх років мали місце такі конференції - «Сучасні тенденції розвитку початкової освіти в Україні», «Сучасна початкова освіта в Україні : реалії та перспективи», «Педагогічна взаємодія з батьками дітей різних категорій у сучасній початковій школі», «Виховання дітей у дусі миру», «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: інноваційні виміри», «Інноваційний освітній простір XXI століття: початкова школа», де неодноразово піднімалися і обговорювалися питання змісту Державного стандарту початкової загальної освіти та готовність студентів до його реалізації.

Практика у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії в повній мірі забезпечує належні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи для впровадження змісту Державного стандарту початкової загальної освіти. Вона дозволяє студентам застосувати та інтегрувати отримані знання з професійно-орієнтованих дисциплін у вищому навчальному закладі, де значна увага приділяється новим методикам викладання навчальних дисциплін у початкових класах, зокрема і з основ інформатики та англійської мови; набути професійно значущих навичок і вмінь, а також перевірити рівень готовності до майбутньої професійної діяльності в реальних умовах.

Висновки... Одним із вагомих показників готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності є прагнення до забезпечення якості початкової освіти, що і зазначено у Державному стандарті початкової загальної освіти. Це, в свою чергу, залежить від багатьох чинників: якісного змісту і сучасних підручників початкової школи, технологізації методики початкового навчання, впровадження інноваційних технологій, а також особистісного і професійного самовдосконалення вчителя. Ця готовність успішно формується у студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в процесі навчальних занять, позааудиторної діяльності, в ході різних видів педагогічної практики.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Перспективи щодо реалізації змісту Державного стандарту початкової загальної освіти в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії ми вбачаємо у використанні сучасних технологій щодо реалізації вищезазначеної проблеми, використанні зарубіжного досвіду у цьому контексті та ін.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 480 с. / Aleksiuk A. M. *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy: Istoriia. Teoriia (Pedagogy of higher education of Ukraine: History. Theory),* Kyiv, 1998, 480 p. *[in Ukrainian].*

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. освіта. – 2011. – №18. – 43 с. / *Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity (State Standard of primary general education),* Pochatkova Osvita, 2011, Issue 18, 43 p. *[in Ukrainian].*

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн./ О. Я. Савченко – К. : Грамота, 2012. – 504 с. / Savchenko O. Ya. *Dydaktyka pochatkovoi osvity (Didactics of primary education),* Kyiv, 2012, 504 p. *[in Ukrainian].*

4. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С. 2–6. / Savchenko O. Ya. *Zmist shkilnoi osvity na rubezhi stolit (The content of school education on the edge of centuries),* Shliakh osvity, 2000, Issue 3, pp. 2–6. *[in Ukrainian].*

5. Савченко О. Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О. Я. Савченко // Почат. шк. – 2010. – №4. – С. 1 / Savchenko O. Ya. *Kontseptsiia rozroblennia novoi redaktsii Derzhavnoho standartu pochatkovoi zahalnoi osvity (Conception of working out new edition of the State standard of primary general education),* Pochatkova Shkola, 2010, Issue 4, pp.1. *[in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «10» березня 2016 р.
Стаття прийнята до друку «24» березня 2016 р.

Рецензенти:
Завгородня Т. – доктор педагогічних наук, професор;
Слюсаренко Н. – доктор педагогічних наук, професор

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: shorobura@gmail.com
Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: shorobura@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:
Шоробура І. Сучасні виклики в початковій освіті / Інна Шоробура // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 202–206.

Cite this article as:
Shorobura I. Modern Challenges in Primary Education, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 202–206.

УДК 371.134

ОЛЕНА ЯРОШИНСЬКА,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)
OLENA YAROSHYNSKA,
doctor of pedagogical sciences, assistant professor
(Ukraine, Uman, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University)

Конструювання форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі педагогіки конструктивізму

Form Design of Professional Training of the Future Primary School Teachers Based on Constructivist Pedagogy

У статті обгрунтовано доцільність застосування на етапі створення проекту інноваційного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів ідей конструктивістської педагогіки. Висвітлено систему основних принципів дидактики конструктивізму у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено форми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах проектованого освітнього середовища (навчально-виховний компонент): лекція (проблемна, бінарна, лекція-візуалізація, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-конференція та ін.), інтерактивна лекція суб'єкт-суб'єктної взаємодії (лекція з паузами, керована лекція, лекція з допомогою студентів та ін.); практичні, лабораторні заняття практико-орієнтованого характеру; семінарські заняття (дискусійний клуб, диспут); самостійна робота; індивідуальна робота за системою персоналізованого навчання «План Келлера»; навчальні проекти (курсові, кваліфікаційні). Подано рекомендації щодо їх використання у практиці вищої професійної школи.

Ключові слова: *конструювання освітнього середовища, форми професійної підготовки, педагогіка конструктивізму.*

The expediency of constructivist pedagogy ideas application at the stage of creation the project of the innovative educational environment of future teachers' professional training is explained in the article. The system of the main principles of constructivist didactics in the context of professional training of the future primary teachers is highlighted.

Taking into consideration modern psychological and pedagogical research and own teaching experience, the peculiarities of realization the methods of form projecting of future primary teachers professional training based on constructivist pedagogy are presented. The following algorithm of projecting actions was suggested: diagnosis of existing forms of training efficacy → change forecasting → definition characteristics of the forms that ensure achieving the intended effect → images generalization of future professional training forms and their specification → development of the technological aspects of their implementation.

Some forms of future primary school teachers professional training in terms of designing the educational environment (educational component) were determined, such as: lecture (problematic, binary, lecture-visualization, pre-planned errors lecture with pre-planned errors, lecture-conference etc.),

interactive lecture of subject-to-subject interaction (lecture with pauses, guided lecture, lecture with the help of students); practical, laboratory practice-oriented classes; seminars (discussion club, debate etc. etc.) independent work; individual work on the system of personalized teaching «the Keller Plan»; educational projects (term papers, qualification papers).

The expediency of their choice was explained and characterized in the context of the tasks realization – creation of innovative educational environment project of future primary teachers' professional training. Recommendations for the teachers concerning their usage in the practical work of higher professional school were given.

Key words: *design of the educational environment, forms of training, constructivist pedagogy.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасній методиці професійної освіти не можливо назвати одну наукову теорію, реалізація якої б повністю забезпечувала ефективність освітньої системи, дієвість функціонування її середовища. Для вирішення проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми пропонуємо поєднувати методологічні основи системного, синергетичного, середовищного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного та технологічного підходів. Використання їх на етапі конструювання освітнього середовища дало можливість з'ясувати шляхи їх реалізації через ідеї конструктивістської педагогіки (дидактики).

Аналіз досліджень і публікацій... В основі ідей педагогічної філософії конструктивізму, покладено активність й індивідуальний, «суб'єктний» досвід того, хто навчається. Зародившись в працях Ж. Піаже, Дж. Брунера, Дж. Дьюї, Г. Гарднера, ідеї конструктивістської дидактики отримали втілення в багатьох авторських методиках саморозвитку і «вільного виховання» (М. Монтессорі, Р. Штейнер, С. Френе та ін.).

Ідеї прихильників гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, Р. Мей, Р. Берне та ін.), особистісно-орієнтованого навчання (Є. Полат, В. Сухомлинський, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), розвивального навчання (Ш. Амонашвілі, М. Махмудов, П. Підкасистий, І. Лернер та ін.), психології діяльнісного підходу в навчанні (Л. Виготський, В. Зінченко, А. Леонтьев, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) співзвучні з ідеями конструктивістської дидактики в професійній освіті, адже активність, суб'єктність, студентоцентрованість та прагматичність – це характеристики процесу професійної підготовки, проектованого на засадах названих підходів.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення та характеристика форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах проектованого освітнього середовища (навчально-виховний компонент) на основі ідей педагогіки конструктивізму.

Виклад основного матеріалу… Концептуальні положення педагогіки конструктивізму сформульовані у зарубіжних дослідженнях: цілеспрямований саморозвиток і »самоорганізації» особистості в активній взаємодії з суспільством і навколишнім середовищем упродовж усього життя людини; активність особистості в учінні і неефективність передачі знань тому, хто навчається у готовому вигляді; значущість знань, наділених особистісним змістом; необхідність створення умов для саморегульованого пізнання, співпраці і »м'яке» управління педагогом процесу навчання та ін. Конструктивізм розглядає позицію того, хто навчається як активну, самокеровану, сформовану переважно власною конструктивною активністю, лише ситуативно керовану ззовні учителем [9, с. 27].

Узагальнимо систему основних принципів дидактики конструктивізму у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі положень Є. Полат [6, с. 40–41]:

– пізнавальна діяльність у контексті професійної підготовки – активний процес конструювання студентом свого нового знання на основі сформованого раніше досвіду;

– пізнання немислиме без мотивації і усвідомлення мети пізнання та цілей професійної підготовки;

– процес пізнання конкретного явища відбувається одночасно з осмисленням системи явищ, як наслідок, проектування змісту навчання опирається на узагальнені концепції, системні знання та інтегративні вміння;

– основою формування досвіду є інтелектуальна діяльність студента, що передбачає педагогічне стимулювання та супровід його розумової діяльності (заохочення мислення вголос, висловлювання припущень, гіпотез та ін.);

– процес професійної підготовки ефективний в умовах комунікації та соціальної активності студента;

– пізнавальна діяльність взаємозалежна з реальним життям майбутнього вчителя;

– професійна підготовка заснована на створенні освітнього середовища, в якому вибір методів, форм навчання, засобів оцінки тощо підкреслює інтелектуальну гідність кожного майбутнього фахівця, особливу цінність його поглядів, індивідуальний підхід до вирішення проблеми;

– нова інформація пропонується студентам лише як цілісна концепція, теорія, без деталізації, а її осмислення відбувається в процесі активного полілогу між усіма суб'єктами освітнього процесу;

– роль викладача-конструктивіста полягає в тому, щоб стимулювати студентів до особистісного та професійного становлення.

Дж. Брунер наголошує: «Якщо ми хочемо прийняти ідеї конструктивізму в педагогіці, ми повинні визнати, що роль педагога полягає в тому, щоб надати тому, хто навчається, можливість пізнавати нове і конструювати свій власний світ» [6, с. 239].

Враховуючи сучасні психолого-педагогічні дослідження, розглянемо особливості реалізації методики проектування форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі педагогіки кунструктивізму.

Пропонуємо такий алгоритм проектувальний дій: діагностика дієвості існуючих форм професійної підготовки → прогнозування змін → виокремлення характеристик форм, що забезпечать досягнення бажаного результату → узагальнення образів майбутніх форм професійної підготовки та їх конкретизації → розроблення технологічних аспектів їх впровадження.

Нами визначено форми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах проектованого освітнього середовища (навчально-виховний компонент): лекція (проблемна, бінарна, лекція-візуалізація, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-конференція та ін.), інтерактивна лекція суб'єкт-суб'єктної взаємодії (лекція з паузами, керована лекція, лекція з допомогою студентів); практичні, лабораторні заняття практико-орієнтованого характеру; семінарські заняття (дискусійний клуб, диспут); самостійна робота; індивідуальна робота за системою персоналізованого навчання «План Келлера»; навчальні проекти (курсові, кваліфікаційні).

Обґрунтуємо доцільність їх вибору та охарактеризуємо їх у контексті реалізації завдань – створення інноваційного проекту освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Детальна характеристика проектованих форм середовищної взаємодії суб'єктів професійної підготовки подана в практичному посібнику «Педагогічний дизайн» [7].

Основними організаційними формами навчання у ВНЗ є лекція, практичне, лабораторне, семінарське заняття, самостійна робота студентів та навчальні проекти. Ці форми навчання мають різні цілі й можливості для формування окремих компонентів готовності студентів до професійної діяльності. Так, під час лекції відбувається суттєвий вплив на гносеологічно-творчий компонент, оскільки, у студентів формуються професійні знання. Практичне заняття має дещо ширші можливості впливу не тільки на гносеологічно-творчий, а й особистісно-діяльнісний (знання, вміння та досвід професійної діяльності) та мотиваційно-ціннісний (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства).

Сьогодні в практиці вищої педагогічної школи широко використовуються традиційна лекція-інформація та її різновиди: дискусійна лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація тощо. Практичний досвід доводить, що в останні роки у зв'язку з модернізацією системи вищої професійної освіти, проведенням значної кількості наукових досліджень відбулося оновлення способів досягнення очікуваного результату в процесі лекції, проте використовуваний спектр видів лекцій, на нашу думку, недостатній для створення інноваційних характеристик середовищної взаємодії суб'єктів професійної підготовки.

Вважаємо за необхідне використовувати види лекційних занять, що відповідають вимогам конструктивістської дидактики: знання мають особистісний зміст для майбутніх учителів; знання формуються на основі власного попереднього досвіду студентів; пізнання явищ з одночасним осмисленням; багатостороння комунікація; активна позиція усіх суб'єктів взаємодії в процесі конструювання знань; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії; стимулювання розумової діяльності та використання зворотного зв'язку.

Рекомендуємо такі види лекції: проблемна лекція, бінарна лекція, керована лекція, лекція з допомогою студентів, лекція з паузами, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція-конференція тощо.

На основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури з педагогіки вищої школи і власного досвіду професійної діяльності узагальнимо основні переваги визначених видів лекцій для створення інноваційного проекту освітнього середовища професійної підготовки. Детальну їх характеристику подано в навчальному посібнику [7].

Проблемна лекція на відміну від інформаційної лекції, на якій викладається готова інформація, що підлягає запам'ятовуванню, вводить нові знання як невідомі, які необхідно «відкрити». Завдання викладача, – створивши проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуку вирішення проблеми. Для цього новий теоретичний матеріал пропонується у формі проблемної задачі, в основі якої суперечності, які необхідно виявити і вирішити. Для того щоб розв'язати проблемну задачу, студент повинен опанувати зміст лекції, вивчити додаткову літературу,

виконати завдання для самостійної роботи, серед яких є завдання на зіставлення, порівняльний аналіз, й, нарешті, обрати найбільш доцільні підходи (підхід).

Лекція удвох, або бінарна лекція, як різновид лекції демонструє розвиток проблемного викладу матеріалу через діалог двох викладачів. На такій лекції моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань, наприклад, представниками двох різних наукових шкіл, теоретиком і практиком, прихильником і опонентом того чи того рішення й т. д.

Переваги бінарної лекції: створюється проблемна ситуація, у розв'язанні якої розгортається система аргументів; актуалізуються наявні у студентів знання, необхідні для розуміння діалогу та участі в ньому; існує два джерела інформації, які спонукають студентів порівнювати різні погляди, робити власний вибір; формується уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку і прийняття рішень; виявляється професіоналізм викладача.

Акцентуємо увагу на важливості використання в педагогічній практиці сучасних інноваційних технологій, що забезпечують інтеракцію у взаємодії учасників освітнього процесу. Такі види лекцій як керована лекція, лекція з допомогою студентів, лекція з паузами є аналогами запропонованих О. Пометун лекцій для учнівської молоді в контексті реалізації технології інтерактивного навчання [6, с. 82–85].

Перевагами керованої лекції є: формування знань в індивідуальному темпі; пізнання явищ з одночасним осмисленням та узагальненням, можливість кооперативного обговорення інформації та її корегування відповідно до етапів пізнавальної діяльності. Головними умовами ефективної організації керованої лекції визначаємо: вдалий поділ викладачем інформації на логічно закінчені частини, чіткість пояснення студентам особливості пізнавальної діяльності на занятті (сприймання інформації без занотовування → індивідуальне осмислення → обговорення в парах → уточнення інформації → анотування ключових положень).

Лекція з допомогою студентів допомагає активізувати пізнавальні можливості студентів; забезпечує зворотний зв'язок протягом лекційного заняття; викладач може з'ясувати, які труднощі виникають у процесі сприйняття інформації; забезпечує корекцію засвоєння. Студент стає головним суб'єктом освітньої взаємодії, беручи активну участь не тільки в лекції, а й у її проектуванні. Проте важливо ефективно організувати підготовку до лекції, використовуючи методи безпосереднього спілкування або поєднуючи їх із формами інформаційно-комунікаційного зв'язку (електронна пошта, чат, форум).

Лекція з паузами як різновид інтерактивної лекції має такі переваги: підвищення пізнавальної активності студентів; підтримування зворотного зв'язку зі студентами, фіксування їхніх труднощів у сприйнятті та допомога в осмисленні навчального матеріалу; забезпечення корекції засвоєння інформації. О. Пометун наголошує на тому, що бажано звернути особливу увагу на чіткість пояснень учням правил роботи. Перед початком лекції треба розповісти про зміст і призначення пауз і необхідність роботи в парах (групах)… Важливим є також планування роботи в групах під час пауз і чіткий інструктаж до неї, так само як і планування стратегії оцінювання результатів навчальної діяльності учнів наприкінці заняття [6, с. 87]. Ці поради стосуються і роботи з студентами.

Лекція-візуалізація або візуалізована лекція забезпечує реалізацію традиційного принципу системи освіти – принципу наочності, проте інноваційним є представлення інформації або додаткових матеріалів технічними засобами навчання. Використання цього виду лекційного заняття допомагає перетворити усну інформацію у візуальну; сприяє індивідуальній траєкторії сприйняття матеріалу та осмислення відповідно до суб'єктного досвіду студента; забезпечує конструювання знань усіма учасника освітньої взаємодії.

Значну роль у підготовці лекції-візуалізації відіграє створення презентаційних матеріалів, що вимагає від викладача великої наполегливості й витрат часу. При розробці лекції на основі презентацій необхідно дотримуватись рекомендацій, узагальнених у науковій та навчально-методичній літературі [4, с. 183–184].

Важливо згадати мультимедійну лекцію (медіа-лекцію), яку А. Вербицький вважає удосконаленою «лекцією-візуалізацією». Засновник концепції знаково-контекстного навчання, А. Вербицький описує розвиток лекційної форми через проміжні до такої, яка відтворює реальні форми взаємодії фахівців, які обговорюють теоретичні питання [1].

На думку Л. Панченко, мультимедійні аудиторії, обладнані зворотним зв'язком, змінюють монологічний характер лекції на діалогічний та уможливлюють проведення такого виду лекції. Діалогічність виявляється в тому, що викладач із запланованою частотою ставить питання студентам, які вводять свої відповіді в комп'ютер, усі дані узагальнюються і виводяться на екран у вигляді діаграм і графіків. Викладач аналізує результати опитування і негайно вносить корективи в тему, що вивчається. При такій організації лекції зростає активність студентів, змінюється роль викладача [4, с. 181], що і забезпечує її конструктивістський характер.

Лекція з наперед запланованими помилками сприяє активізації уваги студентів на занятті; мотивує до усвідомленого сприйняття інформації; формує здатність оцінювати та критично сприймати інформацію, подану викладачем. Вона одночасно виконує мотиваційну, діагностичну й контрольну функції у професійному навчанні. Така форма лекції мотивує студентів до уважного слухання і дозволяє лектору оцінити ступінь розуміння матеріалу студентами. У підготовці до лекції з наперед запланованими помилками як можна використовувати матеріал педагогічні помилки (методичні, поведінкові, етичні і т. п.).

Лекція-конференція (прес-конференція) допомагає студентам стати активними суб'єктами освітнього процесу; проектувати зміст матеріалу відповідно до особистісних цілей та завдань подальшої професійної діяльності; викладач-конструктивіст стимулює студентів до самостійних роздумів, запитань; забезпечується імпровізаційність викладу матеріалу; відбувається демонстрація фахової компетентності викладача.

Для удосконалення способів взаємодії суб'єктів під час лекційного курсу рекомендуємо впроваджувати інтерактивні технології на різних етапах лекційних занять, зокрема «Знаємо → Хочемо дізнатися → Дізналися», «Почергові запитання», «Читаємо та запитуємо», «Дерево рішень», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Дискусія», «Дебати» тощо [6].

В умовах проектування нової моделі освітнього середовища рекомендуємо використовувати форми практичного, лабораторного та семінарського занять практико-орієнтованого характеру: студенти не просто відтворюють знання, одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність учителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – вчителя та учня.

Метою таких занять є формування в студентів професійних умінь та досвіду майбутньої педагогічної діяльності, тому провідним видом діяльності студентів має бути квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних заняттях умов і динаміки реального уроку, стосунків і дій людей у ньому. Серед них особливе місце посідають квазіпрофесійні тренінги, імітаційні, рольові та ділові ігри, що дають змогу студентам чіткіше уявити знання про майбутню професійну діяльність у найбільш зручному для засвоєння вигляді. Теоретико-методологічні основи такого навчання обґрунтовані в межах знаково-контекстного підходу, суть якого, за А. Вербицьким, полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [1].

Семінарські заняття з урахуванням завдань конструктивістської дидактики можуть носити дискусійний характер, що забезпечує публічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми та передбачає виявлення істинних тверджень, знаходження правильного рішення спірного питання.

Останнім часом близько самостійна робота студентів є одним із основних шляхів засвоєння студентом навчального матеріалу без участі викладача у вільний час. Однією з проблем повільного і не завжди ефективного утвердження системи самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів за нових умов є, на наш погляд, відсутність масового усвідомлення науковцями та викладачами того, якими мають бути конкретні методи та технології організації самостійної та навчально-дослідної роботи студентів.

З метою реалізації завдань самостійної роботи рекомендуємо використовувати навчально-дослідницькі, пошукові та практико-орієнтовані завдання як традиційні (реферування, аналіз та узагальнення літератури, складання кросвордів), так і інноваційні (проектна діяльність (індивідуальні, парні та групові проекти), створення презентацій, портфоліо, підготовка кейсів тощо).

Для успішного виконання завдань самостійної роботи в контексті конструктивістської дидактики рекомендуємо проектувати зміст роботи студентів відповідно до попереднього досвіду навчання та ускладнювати з кожним із етапів професійної підготовки; спільно визначати очікувані результати; враховувати особистісні цілі майбутніх учителів з вибором форм та методів вирішення поставлених завдань самостійної роботи; використовувати інформаційні ресурси освітнього середовища та створювати цілісну систему навчально-методичного супроводу; забезпечувати постійний розвиток мотивації студентів, упроваджуючи чітку систему перевірки та оцінювання самостійної роботи студентів; забезпечувати участь студентів у контролі за окремими аспектами самостійної роботи.

Курсові, кваліфікаційні проекти (роботи) як форми професійної підготовки сприяють закріпленню, поглибленню і узагальненню знань, одержаних студентами за час навчання та їх застосуванню комплексному вирішенні конкретного фахового завдання. Практико-орієнтований характер цих форм роботи повинен реалізуватися через тематику проектів, визначених завданнях теоретичної та практичної частини роботи, експериментальну базу дослідження, впровадження

результатів дослідження в практику діяльності вчителів та способи представлення результатів виконання проекту (відкриті захисти в школах; презентації на засіданнях методичних об'єднань учителів початкової школи або молодих педагогів тощо).

За основу організації індивідуальної роботи студентів на етапі конструювання інноваційної моделі освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи пропонуємо взяти систему персоналізованого навчання, розроблену для закладів вищої професійної освіти американським педагогом і психологом Ф. Келлером.

«План Келлера» має такі основні характеристики:

– орієнтація системи навчання на ґрунтовне оволодіння змістом навчального матеріалу, включаючи вимогу повного засвоєння попереднього розділу як обов'язкової умови переходу до наступного;

– робота студентів в індивідуальному темпі;

– використання лекцій лише для мотивації та загальної орієнтації студентів;

– використання друкованих навчальних посібників для викладу навчальної та рекомендованої інформації;

– оцінювання засвоєння інформації за розділами курсу прокторами – асистентами викладача із аспірантів або студентів, які відмінно засвоїли курс [2, с. 72].

Вибір цієї форми індивідуального навчання був зумовлений широкими можливостями кредитно-модульної системи навчання для впровадження основних ідей «Плану Келлера»: поділ навчального матеріалу за змістовими модулями, індивідуальний темп засвоєння матеріалу та супроводжуюче навчально-методичне забезпечення, зокрема наявність друковані навчальні посібники, комплекси навчально-методичного забезпечення (в друкованому та електронному вигляді), матеріали системи дистанційної освіти (у локальній або відкритій мережі).

Для ефективного організаційно-методичного забезпечення самостійної та індивідуальної роботи студентів важливим є використання інформаційних технологій. За допомогою засобів сучасних інформаційних технологій студенти отримують вільний доступ до будь-яких необхідних для їхньої підготовки навчальних посібників, наукових праць, рекомендацій, статей, питань, завдань, тестів, мультимедійних файлів і засобів навчання. Нами запропоновано використання сайту супроводу навчальних посібників «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Шкознавство» (http://eduenv.udpu.org.ua), який за своїми функціональними можливості відповідає вимогам до ресурсного забезпечення вивчення дисципліни в традиційному навчальному режимі та за індивідуальним планом. Ми пропонуємо рекомендації щодо його використання в інформаційно-комунікаційному середовищі підготовки майбутніх фахівців [8].

Висновки...Таким чином, слід зазначити, що конструювання форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі педагогіки конструктивізму сприяє осмисленому сприйнятті навчальної інформації у процесі активного полілогу між усіма суб'єктами освітнього процесу; активізації пізнавальної роботи студентів на основі сформованого раніше досвіду; забезпечує зв'язок з майбутньою професійною діяльністю; удосконалює інтелектуальну складову розвитку студента засобами педагогічне стимулювання та супроводу. Необхідною є зміна функцій викладача сучасного вищого навчального закладу. Його роль як конструктивіста має полягати в тому, щоб стимулювати студентів до самостійних роздумів, відкриттів, нових поглядів на досліджуване явище, допомагати студентам в особистісному та професійному становленні.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері належить обгрунтування доцільності поєднання форм, методів та засобів, що проектовані на основі конструктивістських ідей, як цілісної системи оновлення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с. / Verbickij A. A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podxod (Active learning at the High School: the contextual approach),* Moscow, 1991, 207 p. *[in Rusian].*

2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Изд. «Арена», 1994. – 223 с. / Klarin M. V. *Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyx pedagogicheskix poiskax (Innovative learning models in foreign pedagogical search),* Moscow, 1994, 223 p. *[in Rusian].*

3. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя / Л. Кравець // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – № 55. – С. 80–86. / Kravets L. *Pedahohichna praktyka yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia (Pedagogical practice as a factor of professional formation of future teachers),* Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. Pedahohichni nauky, Poltava, 2012, Issue 55, pp.80–86. *[in Ukrainian].*

4. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.10 / Панченко Любов Феліксівна. – Луганськ, 2011. – 508 с. / Panchenko L. F. *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku informatsiino-osvitnoho seredovyshcha universytetu (Theoretical and methodological principles of informational and educational environment of the university),* Luhansk, 2011, 508 p. *[in Ukrainian].*

5. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с. / Pedagogicheskie texnologii distancionnogo obucheniya (Pedagogical technologies of distance learning), Moscow, 2006, 400 p. *[in Rusian].*

6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання : [науково-методичне видання] / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с. / Pometun O. I. Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia (Interactive Learning Encyclopedia), Kyiv, 2007, 144 p. *[in Ukrainian].*

7. Ярошинська О. О. Педагогічний дизайн : практ. посіб. / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 254 с. / Yaroshynska O. O. *Pedahohichnyi dyzain (Teaching Design),* Uman, 2014, 254 p. *[in Ukrainian]*

8. Ярошинська О. О. Організація та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в рамках сучасного освітнього простору : метод. рекомендації / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 74 с. / Yaroshynska O. O. *Orhanizatsiia ta funktsionuvannia informatsiino-komunikatsiinoho seredovyshcha v ramkakh suchasnoho osvitnoho prostoru (The organization and functioning of information and communication environment within the modern educational space),* Uman, 2014, 74 p. *[in Ukrainian]*

9. Duffy T. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction / T. Duffy, D. Cunningham // Handbook of research for educational telecommunications and technology, New York, MacMillan, 1996, p. 170–198. *[in English]*

Дата надходження статті: «13» квітня 2016 р.
Стаття прийнята до друку «27» квітня 2016 р.

Рецензенти:
Коляда Н. – доктор педагогічних наук, професор
Кочубей Т. – доктор педагогічних наук, професор

Ярошинська Олена – професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: olenayar@mail.ru

Yaroshynska Olena – professor of the department of pedagogy and education management of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: olenayar@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Ярошинська О. Конструювання форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі педагогіки конструктивізму / Олена Ярошинська // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 206–212.

Cite this article as:

Yaroshynska O. Form Design of Professional Training of the Future Primary School Teachers Based on Constructivist Pedagogy, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 206–212.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Барбашова Ірина – доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: i.a.barbashova@gmail.com

Блощинський Ігор – професор кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: blosch@ukr.net

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки і соціального управління Інституту психології та права Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Галус Олександр – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: alex.halus@ukr.net

Георгінова Лариса – проректор із зовнішніх зв'язків Українського гуманітарного інституту, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: georginova@ugi.edu.ua

Гуцол Людмила – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, e-mail: gorduluk@mail.ru

Дзюбата Зоряна – доцент кафедри гуманітарних дисциплін ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук, e-mail: anairoz@yahoo.com

Дорошенко Юрій – завідувач кафедри архітектури аеропортів Національного авіаційного університету, доктор технічних наук, професор, e-mail: dua159@ukr.net

Дяков Інна – методист сектору навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, e-mail: innad1811@ukr.net

Завгородня Тетяна – завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: king_feodor@rambler.ru

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: larisazdan@ukr.net

Казакова Наталія – начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: natvikt@ukr.net

Карпенко Ореста – доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: ochepil@gmail.com

Коржинська Тетяна – аспірант Хмельницького національного університету, e-mail: korzhynska_tetiana@ukr.net

Котлярчук Галина – аспірант Інституту проблем виховання НАПН України e-mai: galinakotljarchuk@gmail.ru

Кочина Валентина – викладач кафедри іноземних мов Української інженерно-педагогічної академії, e-mail: depart10@ukr.net

Кравчук Неля – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, e-mail: nell-kravchuk@rambler.ru

Круглик Владислав – доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: krugvs@gmail.com

Крутій Катерина – професор кафедри педагогіки та методики початкової і дошкільної освіти Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Куриляк Валентина – студентка Українського гуманітарного інституту, e-mail: valentina.kuryliak@gmail.com

Левчук Наталія – старший викладач кафедри прикордонної безпеки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, e-mail: nplevchuk@ukr.net

Мафтин Лариса – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент, e-mail: tkach-volodya@mail.ru

Мозолев Олександр – професор кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: mozoliev64@mail.ru

Наливайко Ольга – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, e-mail: kafp234@rambler.ru

Новаківська Людмила – доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: nlb-48@ukr.net

Осадчий Вячеслав – завідувач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: poliform55@gmail.com

Очеретна Інна – викладач циклової комісії діловодства, інформаційних технологій та математики Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського торговельно-економічного університету, e-mail: glory7@ukr.net

Очеретний Володимир – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail glory7@ukr.net

Прус Алла – асистент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, e-mail: alla-prus@mail.ru

Романишина Людмила – професор кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: romanyshyna@mail.ru

Романюк Світлана – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: delevSV@yandex.ru

Свистак-Яроцька Оксана – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: svoxana@mail.ru

Симоненко Світлана – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, e-mail: asimonenko@ukr.net

Скрипник Сергій – старший викладач кафедри теорії та методики природничо-математичних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, e-mail: skrypnyk_s@ukr.net

Соловей Микола – проректор з навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: nikolosolovey@gmail.com

Сущенко Роман – доцент кафедри транспортних технологій Запорізького національного технічного університету, кандидат наук з державного управління, доцент, e-mail: roman-s2001@mail.ru

Тимчик Марина – аспірант ДВНЗ «Ужгородський національний університет», e-mail: marinellas555@gmail.com

Тур Оксана – доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, кандидат філологічних наук, доцент, e-mail:1.oksane@mail.ru

Фасоля Олег – директор Департаменту освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, e-mail: khmoblosvita@i.ua

Цибанюк Олександра – доцент кафедри фізичного виховання для природничих факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, e-mail: sawa_180372@mail.ru

Шквир Оксана – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: shkvyr@ukr.net

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: shorobura@gmail.com

Ярошинська Олена – професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: olenayar@mail.ru

AUTHORS OF THE VOLUME

Barbashova Irina – assistant professor of the department of pedagogics of Berdiansk State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: i.a.barbashova@gmail.com

Bloshchynskyi Ihor – professor of the English Language department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: blosch@ukr.net

Diakov Inna– methodist of sector of educational work of Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Education, e-mail: innad1811@ukr.net

Doroshenko Yurii – the head of the department of architecture of airports of National Aviation University, doctor of technical sciences, professor, e-mail: dua159@ukr.net

Dziubata Zoriana – assistant professor of the department of humanities of Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», candidate of pedagogical sciences, e-mail: anairoz@yahoo.com

Fasolia Oleh – director of the Department of Education and Science of Khmelnytskyi Regional State Administration, e-mail: khmoblosvita@i.ua

Halus Oleksandr – prorector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: alex.halus@ukr.net

Heorhinova Larysa – vice-rector for external communications of Ukrainian Institute of Arts and Sciences, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: georginova@ugi.edu.ua

Hutsol Liudmyla – degree-seeking student of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, e-mail: gorduluk@mail.ru

Karpenko Oresta – assistant professor of the department of education and preschool education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: ochepil@gmail.com

Kazakova Nataliia – head of the department of pedagogical practice, assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: natvikt@ukr.net

Kochyna Valentyna – teacher of foreign languages department of Ukrainian Engineering Pedagogical Academy, e-mail: depart10@ukr.net

Korzhynska Tetiana – postgraduate student of Khmelnytskyi National University, e-mail: korzhynska_tetiana@ukr.net

Kotliarchuk Halyna − postgraduate student of Institute of problems of education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, e-mail: galinakotljarchuk@mail.ru

Kravchuk Nelia – postgraduate student of Uman State Pedagogical University Named after Pavlo Tychyna, e-mail: nell-kravchuk@rambler.ru

Kruhlyk Vladyslav – assistant professor of the department of informatics and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: krugvs@gmail.com

Krutii Kateryna – professor of the department of pedagogy and methods of primary and pre-school education of the Institute of pedagogy and psychology of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Kuryliak Valentyna – student of Ukrainian Arts and Sciences Institute, e-mail: valentina.kuryliak@gmail.com

Levchuk Nataliia – senior lecturer of the border security department of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: nplevchuk@ukr.net

Maftyn Larysa – assistant professor of the department of pedagogy and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovysh National University, candidate of philological sciences, assistant professor, Ukraine, e-mail: tkach-volodya@mail.ru

Mozolev Oleksandr – professor of the department of theory and methodology of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: mozoliev64@mail.ru

Nalyvaiko Olha – postgraduate student of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, e-mail: kafp234@rambler.ru

Novakivska Liudmyla – assistant professor of Ukrainian literature and methods of teaching of Uman State Pedagogical University Named after Pavlo Tychyna, e-mail: nlb-48@ukr.net

Ocheretna Inna – the teacher of cyclic Commission of office management, information technology and mathematics, Khmelnytskyi trade and economic College of Kyiv National University of Trade and

Economics, e-mail: glory7@ukr.net

Ocheretnyi Volodymyr – senior teacher of the department of natural-mathematics disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: glory7@ukr.net

Osadchyi Viacheslav – head of the department of the department of informatics and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail:poliform55@gmail.com

Prus Alla – teaching assistant of the department of pedagogy and psychology of Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets, e-mail: alla-prus@mail.ru

Romaniuk Svitlana – assistant professor of the department of pedagogy and methodology of primary education Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, doctor of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: delevSV@yandex.ru

Romanyshyna Liudmyla – professor of pedagogic and psychology department of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: romanyshyna@mail.ru

Shkvyr Oksana – assistant professor of the department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: shkvyr@ukr.net

Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: shorobura@gmail.com

Skrypnyk Serhii – senior lecturer of the chair of theory and methodology of natural and mathematical sciences of Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, candidate of pedagogical sciences, e-mail: skrypnyk_s@ukr.net

Solovei Mykola – prorector for educational work of Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: nikolosolovey@gmail.com

Sushchenko Roman – assistant professor of the department of transport technologies of Zaporizhzhia National Technical University, candidate of sciences in public administration, assistant professor, e-mail: roman-s2001@mail.ru

Svystak-Yarotska Oksana – degree-seeking student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: svoxana@mail.ru

Symonenko Svitlana – postgraduate student of Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, e-mail: asimonenko@ukr.net

Tsybaniuk Oleksandra – candidate of pedagogical sciences, assistant professor of physical training for nature faculties of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University), e-mail: sawa_180372@mail.ru

Tur Oksana – assistant professor of the department of Ukrainian culture and documentation of Poltava National Technical Yuri Kondratiuk University, candidate of philological sciences, assistant professor, e-mail: 1.oksane@mail.ru

Tymchyk Maryna – postgraduate student of State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University», e-mail: marinellas555@gmail.com

Vykhrushch Vira – professor of pedagogic and social management department of the Institute of Psychology and Law of Lviv National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Yaroshynska Olena – professor of the department of pedagogy and education management of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: olenayar@mail.ru

Zavhorodnia Tetiana – head of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk State Higher Educational Establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: king_feodor@rambler.ru

Zdanevych Larysa – head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: larisazdan@ukr.net

Вимоги до написання та оформлення статей

У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти, управління навчальними закладами тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами** (приклад оформлення статті див. у рубриці сайту «Приклад оформлення статті»)**:**

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською (англійською, польською, російською) мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 *(Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2)*) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел… *(Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30)*); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 100-150 слів і англійською мовою після анотації і ключових слів українською мовою – 250-300 слів) (слова-маркери до анотацій див. у додатку 3). **Анотація англійською мовою завіряється підписом філолога.**

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис.*

5. Рукопис статті подається на компакт-диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 2003 (але не пізніших версій цієї програми). До диску додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на диску повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Cyr, розмір 14, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – півтора, відступ першого рядка – 1,25 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати кутові («») (французькі) лапки, круглі дужки (), розрізняти символи тире (–) і дефіса (-) (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунки, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редакційною колегією розглядатися не будуть. Обов'язково в кінці статті подається транслітерація списку використаних джерел (правила транслітерації див. у додатку 4). Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. **Посилання на англомовні джерела літератури не транслітеруються.**

10. Обсяг статті повинен бути в межах 9–15 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

1) індекс УДК;

2) ініціали та прізвище автора(ів) (українською та англійською мовами);

3) науковий ступінь, вчене звання, посада (українською та англійською мовами);

4) місце роботи: назва країни, назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи) (українською та англійською мовами);

5) назва статті українською та англійською мовами (друкується малими літерами з першої великої);

6) анотації до статті та ключові слова українською та англійською мовами;

7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);

8) список використаних джерел та літератури, транслітерований список (references);

9) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «__»_____201_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Диски та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;

2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));

3) рецензія на статтю, підготовлена і підписана доктором наук, та завірена в установленому порядку;

4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];

5) авторську угоду на публікацію;

6) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії**:

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Крищук Богдан Степанович (067-914-74-98).

Demands to the writing and execution of the articles

Original (not early published) articles of theoretical and experimental character on actual problems of theory of pedagogics, didactics, history of pedagogics, Educational process and school management, techniques, upbringing, development, professional orientation of pupils and students in educational establishments and out-of-school education facilities, comparative pedagogics, social pedagogics, postdiploma education, degrees education, management of educational establishments ets. have been published in collection of the scientific papers «Pedagogical Discourse». The article must expand some problem in that branch, to which it is dedicated, and must have scientific novelty and value (theoretical and (or) practical).

Demands to the articles:

The author must introduce such **demands** according to the writing of the article (the example of execution of the article the author can see in the triumphal column of website «The example of the execution of the article»):

1. The journal accepts papers that are relevant to the subject of the digest, which is reflected in the top left UDC.

2. The articles should be written in Ukrainian (English, Polish, Russian) language in a scientific style and don't contain grammatical errors (the article should be verify and signatured by the philologist).

3. The structure of the article should have the following elements (according to the Decree of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine from 15.01.2003 №7-05/1, paragraph 3 (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2003, № 1, p. 2)) [Appendix 1]:

– statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks;

– analysis of recent researches and publications, which have begun solving this problem and relied upon by the author, highlighting the unsolved issues of the general problem considered in the article;

– the aim of the article (problem);

– presentation of the basic research material with full justification of scientific results;

– the conclusions of described research and perspectives for further research in this direction.

The article should contain the list of used sources and literature, executed in accordance with SSTC GOST 7.1:2006 «System of standards on information, librarianship and publishing. Bibliographic record. Citation. General requirements and rules» (see Examples of bibliographical descriptions in the source list... (Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine, 2009, № 5, pp. 26–30)); abstract and key words (in Ukrainian under the title of the article is 100–150 words and in English after the abstract and key words in Ukrainian – 250–300 words) (words-markers for annotation, see Appendix 3). **Abstract in English should be signed by the philologist.**

4. The author of the article is responsible for the correctness and accuracy of submitted material, accurate citation of sources and references and links to them that he claims his signature on the back of the last page, stating: *verified, edited, date, signature*.

5. Manuscript submitted on a CD-ROM that contains materials accumulated in the form of a MS Word 2003 document (but not later versions of this software). The signed by the author printed version of the manuscript comes with the disc. The text on the disk must be identical to the printed. The materials should be submitted in the envelope of A4.

6. Document settings: *paper size* – A4 (portrait orientation), *margins* – top, bottom, right, left – 2 cm, *font* – Times New Roman, Cyr, size 14, regular style, without hyphens and tabs, *spacing* – line spacing – single, first line indentation – 1,25 cm, *the paragraph alignment* – justified.

7. The whole text of the article must be typed with the same type and size in one column. Do not use accents and hyperlinks. You can select the characters (text in italics or bold). It is desirable to avoid (where possible) typing in big letters. Author must follow the rules of computer typing, in particular, it is necessary to use angular (««) (French) quotation marks, parentheses (), to distinguish the characters dash (–) and hyphen (-) (dash separated on both sides by spaces and more the length of the hyphen). The page numbering is not marked (the pages are numbered in pencil on the back of the hard copy of the manuscript).

8. Illustrations (figures, tables, formulas, graphs, charts) are printed in bold 10 pt, centered, component parts are grouped into a single object. Captions and references to them in the text are required. The total number of illustrations should not exceed ten (they all fall within the general scope of the article).

9. The bibliography should include at least 5 references, executed in the prescribed manner with the obligatory indication of the number of pages. In reference to the used sources and literature indicate their sequence number in the list of references and page, which fill in square brackets (example: [4, p. 32]). If the author uses references to several literary sources, it is indicated thus: [4; 32]. The

bibliography is arranged in alphabetical order or in the order of references in the text. The papers without the bibliography will not be considered by the editorial board. Definitely the transliteration of the list of references is given at the end of the article (transliteration rules, see Appendix 4). Transliterated list of references is a complete analog of the list of references and is based on the transliteration of the original in Latin. **Links to English-language sources are not transliterated.**

10. The size of the article should be in the range of 9–15 pages, typed and executed in accordance with clauses 6 to 9.

11. The materials are arranged in the following sequence:

1) UDC;

2) the initials and surname of author(s) (in Ukrainian and English);

3) academic degree, academic title, position (in Ukrainian and English);

4) place of work: name of country, name of organization (abbreviation), locality (if its name is not included with the name of the institution) (in Ukrainian and English);

5) the title of the article in Ukrainian and in English (typed in lowercase letters with uppercase first);

6) article abstract and key words in Ukrainian and English languages;

7) the text of the article (following all the above requirements);

8) the list of used sources and literature, transliterated list (references);

9) a place to record the date of receipt of the manuscript to the editorial board – «__»_____201_y.

The articles, that do not conform to the above requirements, will be not accepted for consideration. Disks and printed copies of the articles are not returned to the authors.

The editorial board sent the following materials:

1) the article in accordance with the above requirements;

2) a certified extract from the meeting of the department of the educational institution or laboratory research institution on the recommendation of the article for publication (for postgraduate students);

3) review of the article, prepared and signed by the Doctor of sciences and certified in the prescribed manner;

4) on a separate sheet an information about the author(s) in the following form [Appendix 2];

5) copyright agreement for publication;

6) net-addressed envelope for correspondence with the editorial board.

All materials must be sent to the address of **editorial board:**

29013, Khmelnitsky, Proskurivskoho Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

tel: +38(0382) 79-59-45

Contact person: Halus Oleksandr, Kryshchuk Bohdan +38-(067-914-74-98).

Додаток 1 / Appendix 1
Про підвищення вимог до фахових видань,
внесених до переліків ВАК України
(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію». Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організовують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 1б/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище_____

Ім'я, по батькові_____

Науковий ступінь, вчене звання_____

Місце роботи (повна назва)_____

Посада_____

Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів))_____

Домашня адреса_____

Контактні телефони_____

Назва статті_____

Дата_____

Підпис_____

Appendix 2

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR(S)

Surname_____

Initials_____

Scientific degree, academic title_____

Place of work (full name)_____

Position_____

Educational establishment, where author is studying (for postgraduate students)_____

Private address_____

Contact telephones_____

Article heading_____

Date_____

Signature_____

Додаток 3 / Appendix 3

СЛОВА-МАРКЕРИ ДО АНОТАЦІЙ / WORDS-MARKERS FOR ANNOTATIONS

Акцентовано (*увагу на*)	Запропоновано *заходи щодо…*
Апробовано *підхід*	Зафіксовано
Аргументовано, що	Здійснено
Безпосередньо *у Полтаві*	Знайдено
Введено *в науковий обіг*	Зосереджено увагу
Вдосконалено	Зроблено висновок
Виведено *формулу*	З'ясовано
Вивчено *вплив*	Модифіковано
Виділено *операції*	На базі
Визначено *методику, перспективи, шляхи, складові, умови, орієнтацію…*	На конкретних прикладах На основі узагальнення
Викладено *заходи, аспекти, авторську інтерпретацію, схему, методику…*	На підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано
Виконано *порівняльний аналіз,*	Наведено
Використано *документи, акти…*	Надано оцінку
Вирішено *проблему*	Обговорено *необхідність, неможливість, принципи роботи*
Висвітлено *питання, проблеми, досвід, роль...*	Обрано метод Обраховано *вартість*
Висновки дослідження *про склад,…можна використовувати у курсах…*	Обумовлено Представлено Продемонстровано
Висунуто *пропозиції*	Прослідковано
Виходячи з цього,	Простежено *проблеми, методи…*
Виявлено *чинники*	Реалізовано *методику*
Відмічено	Рекомендовано
Віднайдено *матеріали*	Оцінено
Відображено	Розглянуто *особливості, підходи…*
Впродовж	Розкрито *зміст, суть, поняття…*
Враховано	Розроблено
Встановлено *можливість, критерії…*	Синтезовано
Доведено *високу ефективність…*	Систематизовано
Дозволено	Створено
Досліджено *вплив, властивості*	Сформовано
Досягнуто	У ході експерименту обґрунтовано
За результатами спостережень	Установлено *тенденції*
Задокументовано	Уточнено *сутність поняття*
Залежно	

Додаток 4 / Appendix 4
Правила транслітерації списку використаних джерел /
Rules of the transliteration of the list of used sources
(відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для джерел українською мовою) та ГОСТу 7.79-2000 (ISO 9-95) (для джерел російською мовою))

Український/ російський алфавіт	Транслітерація російського алфавіту латиницею (ГОСТ 7.79-2000 (ISO 9-95))	Транслітерація українського алфавіту латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55)	
		На початку слова	В інших позиціях
А	a	a	
Б	b	b	
В	v	v	
Г	g	h	
Ґ	–	g	
Д	d	d	
Е	e	e	
Ё	yo	–	
Є	–	ye	ie
Ж	zh	zh	
З	z	z	
И	i	y	
І	–	i	
Ї	–	yi	i
Й	j	y	i
К	k	k	
Л	l	l	
М	m	m	
Н	n	n	
О	o	o	
П	p	p	
Р	r	r	
С	s	s	
Т	t	t	
У	u	u	
Ф	f	f	
Х	x	kh	
Ц	cz, c	ts	
Ч	ch	ch	
Ш	sh	sh	
Щ	shh	shch	
Ъ	’’	–	
Ы	y’	–	
Ь	’	–	
Э	e’	–	
Ю	yu	yu	iu
Я	ya	ya	ia

При транслітерації російського алфавіту латиницею Ц передається латинською C, або буквосполученням CZ. Рекомендується вживати C перед буквами I, E, Y, J, а в інших випадках – CZ.

При транслітерації українського алфавіту латиницею:

1. Буквосполучення «зг» відтворюється латиницею як «zgh» (наприклад, Розгон – Rozghon, Згарок – Zgharok) на відміну від «zh», яке є аналогом української літери «ж».

2. М’який знак та апостроф латиницею не відтворюються.

3. Транслітерація прізвищ та імен осіб, а також географічних назв виконується за допомогою відтворення кожної літери латиницею.

Приклади транслітерації (references):

Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

Lysenko N. V. Etnokulturna kompetentnist suchasnoho pedahoha: psykholoho-pedahohichnyi aspekt (The Ethnocultural Competence of the Modern Pedagogue: Psycho-Pedagogical Aspect), *Pedahohichnyi dyskurs,* 2007, Vol. 2, pp. 100–106. [in Ukrainian]

Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

Benera V. Ye. Samostiina robota studentiv u vyshchyi shkoli Ukrainy: istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.) (*Students independent work in higher education of Ukraine: historical transformation (second half XIX – the end of the twentieth century*)), Rivne, 2011, 640 p. [in Ukrainian]

Volume – порядковий номер журналу (збірника), Issue – номер видання, Part – номер тому.

Онлайн транслітератор
http://translit.kh.ua/?passport

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 20
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ПП Мошак М. І., 2016. – Вип. 20. – 225 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Крищук Б.*
Літературні редактори: *Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Ільїнський С.*

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Підписано до друку 25.05.2016 р. Здано до друку 25.05.2016 р.
Формат 60 х 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 24,9.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№10/06.

Адреса редколегії:
29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Надруковано у друкарні ПП Мошак М. І.
32300, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. Іоанно-Предтечинська, 2
Тел./факс (03849) 2-72-01. Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 867
від 22.03.2002 р. тел.: (0382) 79-58-96

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 20
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse : Collection of scientific papers / editor in chief I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, 2016, Issue 20, 225 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 25.05.2016. Submitted for publication 25.05.2016.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 24,9.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order №10/06.

Adress of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Printed in printing house of Moshak M. I.
32300 Khmelnytskyi region,
city Kamianets-Podilskyi, Ioanno-Predtechynska str., 2
tel.: (03849) 2-72-01