

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
І ЗМІСТУ ОСВІТИ**

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК
ВИПУСК 89
Частина 1**

Київ, 2016

Нові технології навчання: наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Випуск 89. – Частина 1. – 264 с.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Редакційна колегія:

С.В.Кириленко (заступник головного редактора),
Ю.В.Ївженко (відповідальний секретар), Л.Ф. Бурлачук, М.Ф. Бондаренко, М.І. Бурда,
М.Ф.Дмитриченко, Н.М.Кушнарєнко, Н.Г.Ничкало, Л.М.Паламар, Т.О.Пушкарьова,
О.Я.Савченко, В.К. Сидорєнко, М.П. Хоменко, В.П. Широчин.

Відповідальні за випуск: Ю.В. Ївженко, О.В.Вознюк

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво Серія КВ № 12815-1699Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук (Постанова № 1-05.8 від 26.01.2011 р.)

Адреса редакції: вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035

ЗМІСТ

Левківський К. М., Івлєва Л. М.

ОСОБИСТИСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ –
ПРІОРИТЕТНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ СВІТИ.....8

Дубасенюк О.А.

ЦІЛОЖИТТЄВЕ НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОВІДНИЙ
ЧИННИК ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ11

Козлакова Г. О., Коваленко О. М.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВЦІВ У
ДОКТОРАНТУРИ ПОЛЬЩІ ТА СЛОВАЧЧИНИ21

Пріма Р. М.

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ27

Космачева Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДУХОВНОСТИ
У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ31

Лукач Эдуард

РЕФОРМИСТСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ
СЛОВАКИИ В ПЕРИОД 1918 – 1945 ГГ.35

Майерова Катарина

ЗНАЧИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАСТНИКОВ ОБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ42

Мерзова Радана

З ЧЕСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН ДО 1848 РОКУ49

Холод Уляна

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ52

Mazurek Witold

EDUCATION FOR SAFETY – NUCLEAR ENERGY AS A PILLAR OF
NATIONAL ENERGY SECURITY54

Seredyńska Anna, Rostek Irmina

HOSPICE VOLUNTEERS' MOTIVATION IN THE PAST AND NOWADAYS.....61

Voznyuk A. V.

A NEW PARADIGM OF PRESCHOOL EDUCATION.....67

Астахова О.В.

ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ: СТАНОВЛЕННЯ
ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ76

Бекирова А. Р.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ81

Васильєва Р. Ю.

СУЧАСНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ БЕЗПЕКИ
СУСПІЛЬСТВА88

Гордійчук О.Є.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА...93

Гордійчук С. В.

ЯКІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ШЛЯХОМ СТАНДАРТИЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ
ОСВІТИ98

Гусак В. М.

ДО ПРОБЛЕМИ ГЕНЕЗИСУ ПОНЯТЬ "КОМПЕТЕНЦІЯ" ТА
"КОМПЕТЕНТНІСТЬ"103

Д'яченко І.М.

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА: ДО
ПРОБЛЕМИ ПОШУКУ КРИТЕРІЇВ СТРУКТУРУВАННЯ ТА ВИЯВЛЕННЯ
ЗАСАД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
(ФІЛОМЕНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)111

Давидюк М. О.

ЗДАТНІСТЬ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК
СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ115

Джус О. В.

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ
У ЧЕХО-СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ ЯК ЗАСІБ
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ.....119

Дудник О. М. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	123
Євсюков О. Ф. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	128
Жовнич О. В. ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ.....	132
Закірова Н. Ш. ІНШОМОВНА ОСВІТА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ	136
Козубцов І. М. РОЛЬ ТРАДИЦІЙ У СТАНОВЛЕННІ, ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ АД'ЮНКТІВ ТА АСПІРАНТІВ	141
Літяга І. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
Ліщук І. І. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН.....	149
Мелько М. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ-КОНДИТЕРІВ.....	154
Мельник О. Ф. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ.....	158
Подоляк У. С. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	164

Пріма Д. А. ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З УПРАВЛІННЯ НА ЕТАПІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	169
Проботюк О. Д. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	173
Процюк І. Є. ДО ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	178
Рева Т.Д. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННІ КУРСУ НЕОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ	183
Рибчук О. О. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	190
Самборська Н. М. РОЗРОБКА СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЇЇ КОМПОНЕНТІВ	197
Свиридюк О. В. ЗМІСТОВА ПІДГОТОВКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	202
Ситняківська С. М. ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	208
Сліпчишин Л. В. РОЛЬ МУЗЕЇВ У СТАНОВЛЕННІ ФАХОВОГО ШКІЛЬНИЦТВА У ГАБСБУРЗЬКІЙ ГАЛИЧИНІ	215
Толстова О. В. СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	220
Уткіна О. В. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ	227

Фамілярська Л. Л. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	232
Федорцова О. Г., Ярмоленко О. М. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У НЕЛІНГВІСТИЧНОМУ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	237
Холковська І. Л. ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	242
Шестобуз О. С. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	248
Шквир О. Л. СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ТВОРЧОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	252
Щерба Н. С. СУТНІСТЬ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	257

УДК 377.1

Левківський К. М.,
доктор історичних наук,
професор, заступник директора
з організаційної роботи;
Івлєва Л. М.,
аспірант кафедри управління освітою
Національної академії державного
управління при Президенті України,
начальник відділу освітньої політики
(Інститут модернізації змісту освіти
Міністерства освіти і науки України)

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ – ПРІОРИТЕТНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ СВІТИ

Представлено особистісно-орієнтований підхід освітнього процесу як пріоритетну модель сучасної парадигми освіти, однією з тенденцій якої є підготовка спеціаліста нової генерації. Показано, що лише спільна продуктивна діяльність викладача і студента може забезпечити максимальне задоволення індивідуальних інтересів суб'єктів, сприяти розвитку мотиваційно-сміслової сфери діяльності особи, створити умови для вдосконалення кожного з індивідів. Відтак, сучасна освіта неможлива без звернення до особистості. Особисто-зорієнтоване навчання забезпечує розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Ключові слова: особистість, особистісно-орієнтований підхід, освітній процес, парадигма освіти.

The article examines the personality-oriented approach in the educational process as a priority model of the contemporary paradigm of education, one of the trends of which is a professional training of a new generation. It is shown that only through joint productive activity the teacher and student can provide maximum satisfaction to the individual interests of the subjects and to contribute to the development of motivational-semantic sphere of the personality, to create conditions for improvement of each of the individuals. Therefore, modern education is impossible without addressing to the personality. Personally-oriented education ensures the development and personal fulfillment, satisfaction of its educational, spiritual and cultural needs, to be competitive in the labor market.

Key words: personality, personality-oriented approach, educational process, paradigm of education.

Представлен личностно-ориентированный подход образовательного процесса как приоритетная модель современной парадигмы образования, одной из тенденций которой является подготовка специалиста новой генерации. Показано, что лишь совместная продуктивная деятельность преподавателя и студента может обеспечить максимальное удовлетворение индивидуальных интересов субъектов, способствовать развитию мотивационно-смысловой сферы личности, создать условия для совершенствования каждого из индивидов. Следовательно, современное образование невозможно без обращения к личности. Лично-ориентированное обучение обеспечивает развитие и самореализацию личности, удовлетворяет ее образовательные и духовно-культурные потребности в контексте конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: личность, личностно-ориентированный подход, образовательный процесс, парадигма образования.

Актуальність проблеми. Модель особистісно-орієнтованого освітнього процесу як оновлена парадигма освіти передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодіння продуктивними (загальнонавчальними) уміннями і навичками, а з іншого –

сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату [1; 2].

Можна сказати, що особистість людини, як вища універсальна цінність, наріжне мірило, вихідна умова всіх інших цінностей людини і головний чинник її буття, є витоковою метою розвитку самої людини (І. Д. Бех, А. В. Петровський).

Актуальність особистісно-орієнтованого навчання зумовлена необхідністю кардинальних змін не тільки в змісті освіти, але й у технології освітнього процесу, який розуміється як своєрідне сполучення навчання (яке організується суспільством) та навчально-пізнавальної діяльності (індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності).

Вирішення завдань гуманізації освіти в напрямку особистісно-орієнтованої моделі виховання вимагає розробки новітніх технологій, сучасних форм і методів педагогічної діяльності в напрямку створення умов для розкриття потреб, здібностей і можливостей кожної дитини.

Актуальні для нашого дослідження проблеми суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу у вихованні та навчанні висвітлено в роботах К.А.Абульханової-Славської, І.Д.Бека, Л.І.Божович, А.Маслоу, Ю.В.Кікнадзе, М.Ю. Красовецького, С.І.Подмазіна, С.Л.Рубінштейна, І. С. Якиманської та ін.

У сучасній теорії та практиці навчання і виховання можна вирізнити кілька підходів, що визначають основи особистісної орієнтації освіти:

- філософський, представниками якого є Д. Н.Белухін, В.С.Біблер, Б.С.Гершунський, С.В.Клепко, В.В.Лутай, М.Полані, Н.Г.Ничкало та ін.;

- психологічний (І.Д. Бех, Л.С.Виготський, С.Рубінштейн, К.Роджерс, А.Маслоу, Е. Фромм та ін.);

- педагогічний (І.Д. Бех, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Ж.А.Меншикова, О.М.Пехота, В.В.Рибалка, О.Я.Савченко, Г.С.Сазоненко, В.В. Серіков, В.О.Сухомлинський, В.М.Хайруліна І.С.Якиманська, та ін.);

- соціально-педагогічний (Коломинський Я.А., Подмазін С.І., Реан А.А., та ін.);

- соціологічний (Капська А.Й., Карпенчук С.Г., Кузьменко О.А., Майєрс Д., Пашенко Д.І. та ін.);

- особистісна орієнтація розглядається також в процесі навчання і виховання. Розробляється концепція особистісно-орієнтованого професійного навчання (Д.М.Гришин, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, М.І. Нецадім, Н.Г.Ничкало, В.В.Серіков та ін.).

Останнім часом з'явилась низка наукових праць, присвячених певним аспектам особистісно-орієнтованого навчання і виховання молодших школярів (І.Д.Бех, Н.В. Кічук, В.В. Рибалка, О.Я.Савченко та ін.).

У спеціальній галузі психології і педагогіки трудової і професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях Г.О.Балла, І.А.Зязюна, Г.С.Костюка, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехоти та ін.

У зв'язку з тим, що серед основних загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу називають глобалізацію всіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства, актуалізується проблема надання молодій людині елементарних можливостей адаптуватися до сучасного життя, інтегруватися до різних соціумів, самовизначатись у житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці. Адже ринкові умови вимагають професійної мобільності, високої компетентності, низки особистісних якостей.

Мета дослідження. Відтак, метою статті є висвітлення особистісно-орієнтованого підходу освітнього процесу як пріоритетну модель сучасної парадигми освіти, однією з тенденцій якої є підготовка спеціаліста нової генерації.

Виклад основних положень. З огляду на це особистісно-орієнтоване навчання має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати

себе, самовизначитись та самореалізуватись, сформувані в них культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє життя.

У реалізації особистісно-орієнтованого навчання особлива роль відведена педагогічному спілкуванню суб'єктів навчального процесу у вищій школі (викладачів та студентів). Воно створює умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надає навчанню характеру співпраці, забезпечує досягнення мети та завдань навчання, сприяє розвитку студентів та підвищенню професійно-педагогічного потенціалу викладачів.

Лише спільна продуктивна діяльність викладача і студента може забезпечити максимальне задоволення індивідуальних інтересів суб'єктів, сприяти розвитку мотиваційно-смісловій сфері діяльності особи, створити умови для вдосконалення кожного з індивідів.

Розвиток сучасної вищої школи ґрунтується на побудові партнерства між університетами і студентами. Таке партнерство означає офіційне визнання студентоцентризму в якості наріжного каменю сучасної філософії вищої освіти, побудову навчальної діяльності як процесу спільного формування компетенцій, організацію навчального процесу на основі індивідуальної освітньої траєкторії, заохочення студентів до участі в управлінні навчальним закладом та забезпеченні якості освіти.

Активізація студентів у забезпеченні якості вищої освіти передбачає створення розвиненого набору інструментів оцінки та моніторингу діяльності навчальних закладів, а також студентського впливу на її вдосконалення [4].

Перспективи розширення участі студентів у забезпеченні якості вищої освіти в Україні пов'язані з реальною імплементацією Закону України «Про вищу освіту». Зокрема норм щодо розширення участі студентів в управлінні навчальним закладом, що цілком відповідає загальноєвропейським тенденціям. Організаційною формою участі студентів в управлінні вищими навчальними закладами стали органи студентського самоврядування. Принциповими в законі є положення про те, що українська освіта має стати орієнтованою на особистість, демократичною, конкурентноздатною у світовому та освітньому просторі. Базуючись на національній ідеї українського державотворення вона спрямована на утвердження національних інтересів, має здійснюватись упродовж життя, відповідати потребам особистості та суспільства, які постійно змінюються.

Збільшення уваги формуванню самодостатньої, демократичної, вільної особистості та духовного світу молоді, духовності як провідної якості особистості забезпечить освічену, конкурентноспроможну, полікультурну особистість здатну до самореалізації.

Саме тому сьогодні відбувається перебудова освітнього процесу на користь тих форм навчання, які не просто забезпечують нагромадження знань умінь та навичок тими, хто навчається, а створюють умови для формування у майбутніх фахівців тієї чи іншої галузі здатності до самостійного прийняття рішень, розвивають у них готовність до самоосвіти та відповідальності за свою освіченість і рівень знань.

Адже студент у процесі особистісно-орієнтованого навчання виступає суб'єктом не тільки навчання, але і життя. Він повинен не тільки вчитися і засвоювати пропонований йому матеріал але і вчитися жити та приймати рішення у конкретних практичних ситуаціях. Головна мета студента – навчитися використовувати власний практичний досвід.

Таким чином, можна зробити висновок, що однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, зумовленою новою філософією освіти, є підготовка спеціаліста нової генерації, який би мав належну базу знань для успішної орієнтації в будь-якій ситуації протягом усього періоду активного життя [3].

Оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина матиме можливість більш ефективно адаптуватися в умовах постійних суспільних змін. Утвердження парадигми особистісно-орієнтованої педагогічної системи є особливо важливим для України, адже система освіти має готувати самодостатніх людей. Дослідження особистісно-орієнтованого навчання необхідно здійснювати, виходячи з тісного взаємозв'язку теорії пізнання та особистісного розвитку. Організація особистісно-

орієнтованого навчання потребує переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань необхідно перейти до формування особистісних новоутворень, вміння творчо навчатись. Головне завдання сучасної системи освіти полягає не в тому, щоб готувати фахівців для вирішення ситуацій, які описані в навчально-методичній літературі, а для прийняття ними рішень у ситуаціях, які виникають у практичній діяльності.

Висновки. Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особисто-зорієнтоване навчання забезпечує розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці. Саме тому завданням ВНЗ виступає допомога студенту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1555 – VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання /І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Боршевський М.Й. Духовні цінності молоді в становленні особистості громадянина / М.Й. Боршевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 3-12.

УДК 378.4

Дубасенюк О.А.,
*доктор педагогічних наук, професор, почесний академік
НАПН України, академік АМСКП "Полісся"
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ЦІЛОЖИТТЄВЕ НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано актуальні проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання. Відзначено універсальність педагогічних знань і вмінь, що виявляється у їх широкому застосуванні в особистісно-професійній діяльності, у сфері будь-якої професії. До універсальних функцій педагогіки віднесено: теоретико-методологічну, що формує цілісний світогляд майбутнього фахівця; загальнокультурну, що передбачає трансляцію культури; аксіологічну – набуття особистістю ціннісних установок; перетворювальну – формування особистості, та функцію професіоналізації сфери освіти. Розглянуто умови педагогізації професійної освіти. Здійснено реалізацію концептуальних ідей дослідження у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи, ННБК "Полісся", у процесі підготовки нової генерації педагогічних кадрів.

Ключові слова: педагогізація, професійна освіта, універсальні функції педагогіки, умови педагогізації; ціложиттєве навчання.

The article analyzes the current problems of professional education pedagogization in continuous learning. The versatility of pedagogical knowledge and skills, manifested in their wide use in personal and professional activities in any profession are noted. The features a universal pedagogy has are as follows: theoretical and methodological function, which forms an integral outlook of the prospective specialist; general cultural function, implying the culture coverage; axiological function presupposes the acquisition by the individual a set of values; transforming function – the formation of the personality and the function of the professionalization of education. The conditions for professional education pedagogization are outlined.

The implementation of conceptual ideas in research activities of Zhytomyr scientific and pedagogical school, UNPK "Polessie" in the process of preparing a new generation of teachers are realized.

Keywords: *pedagogization, professional education, universal functions of pedagogy, pedagogization conditions; continuous learning*

В статье проанализированы актуальные проблемы педагогизации профессионального образования в условиях непрерывного обучения. Отмечена универсальность педагогических знаний и умений, проявляющаяся в их широком применении в личностно-профессиональной деятельности, в сфере любой профессии. К универсальным функциям педагогики отнесены: теоретико-методологическая, формирующая целостное мировоззрение будущего специалиста; общекультурная, предполагающая трансляцию культуры; аксиологическая – приобретение личностью ценностных установок; преобразующая – формирование личности и функцию профессионализации сферы образования. Рассмотрены условия педагогизации профессионального образования. Осуществлена реализация концептуальных идей исследования в деятельности Житомирской научно-педагогической школы, УНПК "Полесье", в процессе подготовки нового поколения педагогических кадров.

Ключевые слова: *педагогизация, профессиональное образование, универсальные функции педагогики, условия педагогизации; непрерывное обучение.*

Актуальність проблеми. Особлива роль у ХХІ столітті надається науці й освіті як рушію прогресивних змін, загального розвитку суспільства. В той же час глобалізаційні процеси та інтернаціоналізація освітніх стандартів зробили систему ціложиттєвого навчання обов'язковою, а не просто бажаною. Академік І.А. Зязюн звертає увагу на суперечності і парадокси, що стосуються вищої школи. Він підкреслює: ніколи ще зростання освіти в цілому й вищої освіти зокрема не було таким необхідним суспільству для його нормального функціонування, розвитку й економічного, суспільного, культурного, духовного та політичного прогресу, як сьогодні. Між тим, вважає вчений, створюється враження, що суспільство не наважується виділити для освіти, й особливо вищої, ресурси, які дозволять їм належним чином виконати свої завдання на службі того ж самого суспільства. Невирішення цього протиріччя, його негативні наслідки, застерігає академік, можуть негативно відбитися в ХХІ столітті на різних аспектах життя [8, с. 491].

Мета і завдання дослідження: проаналізувати актуальні проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання; обґрунтувати універсальність педагогічних знань та шляхи їх реалізації у науково-дослідній та практичній діяльності у вищій та середній школі.

Стан дослідження. Сучасному суспільству потрібні люди, що володіють різними здібностями, мають різні інтелектуальні й творчі можливості, прагнуть учитися впродовж цілого життя. Тому освіта – як середня, так і вища, – дає змогу різним категоріям учнів/студентів, дорослих постійно рухатися за різними траєкторіями. Такий підхід ставить принципово нові вимоги до вчителя, оскільки він, як творча особистість, має бути готовим до постійного творчого пошуку в умовах ціложиттєвого навчання. Перехід до "суспільства знань" означає створення індивідуальної стратегії набуття знань вже для кожного учня/студента, фахівця, здатного швидко, та ефективно набувати нових кваліфікацій та компетенцій у будь-який момент свого життя, особистісного та професійного становлення.

В Україні професійна педагогічна освіта ґрунтується на концепції неперервної ступеневої освіти та Державної цільової комплексної програми "Вчитель". Розвивається ступенева професійно-педагогічна освіта, що включає педагогічні коледжі, педагогічні виші, бакалаврат, магістратуру, інститути підвищення кваліфікації, аспірантуру, докторантуру. Нова європейська система вищої освіти – бакалавр і магістр в освіті, що закріплена Болонською угодою, продовжує утверджуватися в світі. Перехід України на європейську систему освіти пов'язаний з процесами глобалізації в сучасному суспільстві, з прийняттям єдиної форми освіти на європейському просторі.

Поширюється процес педагогізації професійної освіти, що, з погляду О.Л. Жук, пояснюється універсальністю педагогічних знань та вмінь і виявляється в їх широкому застосуванні в особистісно-професійній діяльності у сфері будь-якої професії [5]. Останнє пояснює зростаючу роль педагогіки в підготовці будь-якого фахівця. Психолого-педагогічні знання, вкрай необхідні сучасному педагогу/фахівцю для неперервної самоосвіти, успішної побудови професійної кар'єри, розвитку творчих здібностей. Вони важливі і для організації щасливого сімейного життя, повноцінного розвитку і виховання дітей. Педагогіка, як наука та навчальний предмет, виконує загальну функцію трансляції культури і має бути включена у навчальні програми ВНЗ для студентів усіх напрямів підготовки. Педагогіка є складовою гуманітарної, соціально-гуманітарної (у класичних університетах, технічних закладах освіти тощо), професійно-педагогічної (у педагогічних навчальних закладах) підготовки майбутніх фахівців як компонент їх цілісної фахової підготовки. Саме тому актуалізується проблема педагогізації професійної освіти

Теоретико-методологічні основи проблеми педагогічних знань у професійній підготовці вчителя становлять: теорії освіти дорослих (М. Ноулз, Ш. Мерріам, С.У. Гончаренко, С.І. Змеєв, Ю.М. Кулюткін, Л.Н. Лесохіна, Л.Б. Лук'янова, В.Г. Онушкін, Л.Є. Сігаєва, С.О. Сисоєва) [6; 14, 15]; теорії, присвячені проблемі педагогічного знання (О.Є. Антонова, С.І. Архангельський, В. І. Гінецінський, О.Л. Жук, І.А. Зязюн, Д. В. Качалов, Б. І. Коротяєв, В.В. Краєвський, Ю. М. Кулюткін, Л. О. Хомич, Г.П. Щедровицький) [1; 2; 5; 7; 8; 9; 10; 12; 14]. У дослідженні було враховано результати досліджень проблем професійної педагогіки (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, М. Д. Крюков, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Н.Г. Ничкало, О.Ф. Федорова, В.Д. Шадріков) [8; 10; 13; 15; 17].

Наголосимо на особливому значенні ідей академіка І.А. Зязюна у розвитку проблеми професійного становлення вчителя. На думку академіка Н.Г. Ничкало "Українська наукова школа педагогічної майстерності – ... переконливий приклад відданості наукового лідера академіка І.А. Зязюна цій благодатній і життєдайній ідеї." [16, с. 253]. Учений вважав, що мета педагогічної освіти полягає у формуванні образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Відповідно постає комплекс взаємопов'язаних завдань що покладаються на педагогічну освіту, серед них: створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії; сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [19, с. 255].

І.А. Зязюн багато доклав зусиль для розробки проекту Концепції багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Запропоновані концептуальні положення особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні ґрунтуються на демократичних гуманістичних, фундаментальних, інтегративних принципах. Концепція являє цілісну педагогічну систему, спрямовану на особистісний та професійний розвиток суб'єктів освіти.

Педагогічна освіта, з погляду І.А. Зязюна, стосовно смислу й мети, об'єкта й суб'єкта свого впливу розглядає особистість учня-студента-вчителя в постійному розвитку. Пріоритетним завданням вищої педагогічної школи виступає професійне виховання вчителя як багатовимірне й багатофакторне явище, що включає духовне становлення та активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; всебічний розвиток емоційних, інтелектуальних, волевових, етичних і естетичних якостей [7; 8, с. 15].

Виклад основних положень. Основним призначенням педагогіки завжди було творення людини, здатної змінювати світ, наповнювати його відповідно до викликів цивілізаційного розвитку новим змістом. Останнє свідчить про необмеженість і невичерпність людського капіталу. В свою чергу засвоєння нових знань та інформації слугує

передумовою виробництва нового знання. Завдяки освіті людський капітал виявляється невичерпним, що суттєво впливає на характер соціально-економічних процесів. Тому економічний і науково-технічний прогрес країни залежить від індивідуальних досягнень її громадян, їх професійної компетентності, освіченості і розвиненості кожної особистості. Саме освіта прискорює поширення відкриттів та інновацій, темпи науково-технічного прогресу. Ці положення можуть скласти підґрунтя для розробки сучасної системи професійно-педагогічної підготовки студентів ВНЗ. Педагогічна підготовка має розглядатися як шлях гуманізації професійної підготовки фахівців і суспільства у цілому в контексті побудови єдиного європейського освітнього простору [9].

Відтак, у сучасних умовах педагогіка як навчальна дисципліна виконує не тільки професійну, теоретико-методологічну, але й загальнокультурну функції, які реалізує через зміст, що спрямований на оволодіння студентами науково-педагогічними знаннями, збагачення їх досвіду розв'язання навчальних завдань, розвиває інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Відзначимо також універсальність педагогічних знань і вмінь, що виявляється у їх широкому застосуванні в особистісно-професійній діяльності, у сфері будь-якої професії. Це пояснює зростаючу роль педагогіки в підготовці будь-якого фахівця. До універсальних функцій педагогіки віднесено: теоретико-методологічну, що формує цілісний світогляд майбутнього фахівця; загальнокультурну, що передбачає трансляцію культури; аксіологічну – набуття особистістю ціннісних установок; перетворювальну – формування особистості, та функцію професіоналізації сфери освіти.

Ураховуючи те положення, що педагогіка як наука та навчальний предмет виконує загальну функцію трансляції культури, вона повинна бути включена у навчальні програми ВНЗ для студентів усіх напрямів підготовки. Серед найбільш актуальних проблем педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання постають такі як-от: нерозробленість в Україні сучасної законодавчої бази, яка б регулювала систему неперервної освіти; тенденція зниження соціального і професійного статусу педагогічної науки та престижу педагогічної професії; скорочення дисциплін педагогічного циклу в класичних і профільних університетах та їх обсягу; застаріле науково-методичне забезпечення педагогічних дисциплін у профільних ВНЗ (військова, медична, авіаційна педагогіка тощо). Крім того тривале застосування письмових методів оцінювання у підготовці педагога призводить до формування у нього репродуктивного типу мислення, що не сприяє творчому розвитку фахівця. Спостерігається тенденція зниження у вчителя мотивації до самовдосконалення і саморозвитку, що пояснюється низьким соціальним статусом професії вчителя, невідповідною заробітною платою, відсутністю належних навчально-методичних умов. 70 % викладачів України непедагогічних вишів не мають педагогічної освіти, що не дозволяє їм виконувати високопрофесійну педагогічну діяльність у зв'язку з постійно зростаючими професійними вимогами.

Академік І.А. Зязюн був переконаний, що педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. І кожна з них, зазначає вчений, має вирішувати певні типи завдань, а отже виконувати відповідні дії [8, с. 489]. У предметній – такі дії: знання предмета; володіння методикою викладання предмета; розуміння місця предмета в міжпредметних зв'язках; уміння предметом впливати на світогляд учня.

У педагогічній – наступні дії: побудова навчального курсу в цілому; проведення занять; забезпечення предметом розвитку свідомості й підсвідомості учня. В інноваційній діяльності: перенесення інноваційного досвіду інших учителів у власний; розробка новацій; здійснення експерименту; передача власного інноваційного досвіду. У діяльності колективного самоуправління: створення сприятливого клімату в колективі; забезпечення ефективної роботи групи вчителів, які працюють в одному класі; методичних об'єднань,

кафедр, проблемних груп педагогів, з метою розроблення способів вирішення освітніх проблем закладу; участь у виробленні колективних рішень. У діяльності саморозвитку особистості: професійний; загальнокультурний, фізичний саморозвиток. Вирішення цих завдань, доводить І.А. Зязюн, вимагає від педагога виконання різноманітних дій, які вибудовуються спочатку в свідомості, а потім реалізуються в педагогічній дійсності. Основне завдання педагогічної освіти спрямоване на оволодіння майбутніми педагогами засобами реалізації відповідних функцій суб'єкта й розвиток умінь їх використовувати у практичній педагогічній дії. Дипломований спеціаліст, на думку І.А. Зязюна, має бути здатним вибудовувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати узагальнену орієнтацію основних дій [8, с. 488].

Учений зазначає, що отримати необхідні засоби навчання студенти можуть при вивченні навчальних дисциплін у кожному з блоків підготовки (предметному, загальнокультурному, психолого-педагогічному, природничому). Але, по-перше, наголошує вчений, засвоєння засобів вирішення кожного практичного завдання повинно відбуватися водночас, по-друге, в процесі учіння має вирішуватись особливе навчальне завдання "синтезу" часткових засобів і методів у цілісний спосіб вирішення практичних задач відповідного типу. Отже, щоб зробити зміст освіти діяльнісно орієнтованим, його необхідно структурувати одночасно за двома принципами – предметним і діяльнісним. Щоб такий синтез відбувся, підкреслює академік, процес учіння має бути проблемним, дослідницьким і зумовлюватися завданнями майбутньої моделі педагогічної діяльності. Першою фазою вирішення навчальних завдань є введення студентів у реальну проблемну ситуацію, її осмислення, що має викликати у них відчуття невдоволеності наявними уявленнями й уміньми, мотивувати пошук засобів професійного саморозвитку. Відтак, студентам слід пропонувати необхідні знання для засвоєння після того, як вони усвідомлять їхню необхідність для себе. При цьому створюються умови для засвоєння навчального матеріалу у формі, придатній для його практичного використання.

Можна погодитися з думкою вченого, що діяльнісно орієнтована освіта, завжди є розвивальною. Вона виконує своє призначення за умови, якщо навчальні плани й програми вибудовуються так, щоб студенти засвоювали їхній зміст, рухаючись від загального уявлення про діяльність (її призначенні, цілях, основних задачах, структурі, способах) до конкретизації її складників. Тобто зміст освіти має розгортатися за принципом від загального до конкретного. За таким підходом засвоєння узагальнених, абстрактних понять передуватиме засвоєнню більш часткових і конкретних. Проблемний характер учіння передбачає суб'єктну позицію студента за умови широкого використання наступних форм занять: виступи студентів з лекціями, доповідями перед однокурсниками, взаємне опонування, проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій практичної діяльності тощо. За діяльнісно орієнтованої освіти, на думку І.А. Зязюна, суттєво зростає роль самостійної роботи студентів, тому слід збільшувати час, зменшуючи аудиторні заняття й навантаження викладачів. Самостійна робота, як і весь навчальний процес, мають набути проблемно-орієнтований характер. [8, с. 490].

Побудова системи педагогічної освіти на діяльнісних засадах, з погляду вченого, потенційно дозволяє вирішувати головну проблему будь-якої освіти – розвиток особистості як активного й творчого суб'єкта власного саморозвитку. Він наголошує на важливості такої проблеми як якість управління інноваційними процесами в педагогічних вишах. Поділяємо думку академіка: у сучасній освітній парадигмі діяльнісний підхід має доповнюватися особистісним, що дозволяє вести мову про новий якісний склад підготовки майбутніх спеціалістів – а саме про інтеграцію особистісних показників і професійної готовності. Такий підхід може подолати відому відокремленість навчально-виховного процесу від особистості, відкриває перспективи його вдосконалення й формування професійної готовності кожної людини, зокрема педагога.

Традиційно дидактичне й методичне забезпечення навчально-виховного процесу орієнтується лише на оволодіння майбутніми спеціалістами знаннями, вміннями, навичками. Особистість фахівця, розвиток її професійно-морального й інтелектуального потенціалу, формування установки на творчу діяльність, зазначає вчений, випадає з поля зору освітньо-виховної роботи закладів освіти. Творчий потенціал особистості – динамічна особистісна структура, що характеризується інтеграцією ціннісного, когнітивного й діяльнісного компонентів і дозволяє реалізувати людині власне "Я" як суб'єкта творчої діяльності. Пошукова ж активність допомагає перевести набуте уявлення в площину дії, використовуючи при цьому потенціал творчих здібностей, умінь і навичок. На переконання І.А. Зязюна, В.О. Сластьоніна у творчому потенціалі педагога вже закладені й потенційний, і актуальний образ поведінки [8, с. 498- 500].

Відтак, цінності самобутньої, творчої особистості, з яскраво вираженою творчою позицією відповідають потребам і вимогам часу. Такі люди можуть бути зразками-орієнтирами багатьох поколінь і певною мірою впливати на формування соціальних пріоритетів. Крім того, осмислення ціннісної природи творчості виводять людину за межі буденності, відкривають перед нею нові перспективи творення.

Визнання гуманізму і творчості як цінностей є визначальним у виборі педагогом гуманно-творчої моделі не лише освіти вихованців, але й власного творчого розвитку, що передбачає в свою чергу активне становлення творчого потенціалу особистості, передусім його ціннісного компоненту. Широке використання в освітній практиці креативного підходу, передбачає активізацію творчого компоненту в змісті освіти, упровадження в навчально-виховний процес різних творчих педагогічних технологій, індивідуальну та спільну творчу діяльність, навчання творчості й виховання людини-творця.

Вихованню й навчанню творчої особистості значною мірою сприятиме її залучення до індивідуальної й колективної творчої діяльності. Працюючи індивідуально, людина бере на себе відповідальність за все – від замислу до результату, виступаючи тут і як стратег, і як тактик, і як виконавець власних рішень. Така робота вимагає від неї активізації духовно-морального начала, емоціонально-духовного піднесення, енергії, шліфовки всіх творчих граней, постійної самовіддачі. Творчий характер освітнього процесу створюється в процесі виховання й учіння за допомогою реалізованих у ньому цілісних творчих технологій і окремо взятих творчих засобів, форм, методів та прийомів розвитку, виховання й учіння відповідно до потреб сьогодення.

Особливу роль у професійній підготовці педагога відіграє контекстне навчання (А.О.Вербицький). Контекстним називається таке навчання, в якому з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і професійний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань, як знакових систем, накладається на канву цієї діяльності. Таке навчання надає цілісності, системної організованості й особистісного смислу знанням, що опановуються. Засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду здійснюється успішніше в ході вирішення змодельованих ситуацій, що забезпечують умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента. Створюються умови для розвитку особистості в напрямку, що відповідає його внутрішнім устремлінням до самоактуалізації та самореалізації.

Окреслені концептуальні ідеї розвиваються у діяльності Житомирської наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів". За період її існування науковцями школи захищено 11 докторських та 75 кандидатських дисертацій, опубліковано біля 2500 наукових праць. Педагогічна складова домінує у класичному Житомирському державному університеті імені Івана Франка, де створено і розвиваються Навчально-науковий інститут педагогіки, три педагогічні кафедри, науково-дослідний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, науково-методичні педагогічні лабораторії, навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся", а з 2004 року діє спеціалізована вчена рада з педагогіки.

Виділимо основні сучасні напрями вирішення поставлених проблем у межах Житомирської науково-педагогічної школи [16, с. 114-148], у діяльності якої реалізовано методологічний, теоретичний, ціннісно-світоглядний та технологічний концепти, розроблено концептуальні засади професійної підготовки вчителя. До пріоритетних напрямів діяльності наукової школи віднесено: 1. Удосконалення теоретико-методологічних засад педагогізації професійної освіти. 2. Обґрунтування методологічних підходів до професійно-педагогічної освіти. 3. Створення концептуальної моделі та ефективної дидактичної системи на основі побудови ієрархії освітніх цілей. 4. Визначення умов педагогізації професійної освіти. 5. Розробка практичних засад педагогізації професійної освіти [4]. Проаналізуємо визначені напрями.

Науковцями обґрунтовано теоретико-методологічні засади педагогізації професійної освіти, які спираються на концепцію неперервної ступеневої освіти; поліпарадигмальну концепцію педагогізації професійної освіти, зокрема культурно-ціннісну парадигму; уточнено категоріально-поняттєвий апарат. Розроблено прогностичну концепцію університету "Освіта впродовж життя" та багаторівневі системи і моделі ціложиттєвого навчання суб'єктів освіти відповідно до викликів сучасного суспільства знань.

Проаналізовано методологічні підходи, які відображають діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної освіти. У процесі дослідження розроблено відповідні комплекси наукових підходів: загальнометодологічні, професійно орієнтовані, ціннісно-сміслові та інноваційні, розкриті їх сутність. Дослідницькі центри і лабораторії науково-педагогічної школи реалізують основні наукові підходи: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, гуманістичний, професіографічний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, андрагогічний, регіональний та ін. [3].

Уточнено терміносистему досліджуваного професійного простору: "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм діяльності", "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність" та ін.

У процесі дослідження розроблено концептуальну модель професійної підготовки вчителя, що дало можливість виявити моделі вищих рівнів – певні еталони, акме-вершини, яких мають досягнути майбутні фахівці. Під час тривалої експериментальної роботи, яка здійснювалася в різних регіонах України створено дидактичну систему, в її основі побудована ієрархія цілей, яка реалізується: на стратегічному рівні – педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення, глобалізаційних викликів, розробка моделі підготовки педагога; на рівні поетапного цілеутворення – представлена система диференціюється за етапами підготовки (початкова, основна, завершувальна); на рівні оперативного цілеутворення – побудова цілей навчальних предметів та змісту педагогічної підготовки.

Визначено умови педагогізації професійної освіти: підвищення соціального статусу педагога в процесі ціложиттєвого навчання; опора на сучасні наукові підходи, розвиток мотивації суб'єктів освіти до інноваційної професійної діяльності; створення інформаційно-розвивального середовища; удосконалення професійних компетентностей педагога, використання інтерактивних форм, методів у процесі педагогізації змісту багаторівневої професійної підготовки, організація творчої взаємодії суб'єктів професійної освіти, урахування спеціалізації студентів вишів та освітньо кваліфікаційного рівня їх підготовки, розробка технології формування багаторівневих освітніх траєкторій майбутніх фахівців, використання в процесі навчання типових і нестандартних професійно орієнтованих задач.

Практичні засади педагогізації професійної освіти передбачали поетапну реалізацію ідеї неперервної освіти. Вибудовуються траєкторії рівневої професійної освіти: ЗОШ (професійна орієнтація), ПТО, ВНЗ (бакалаврат, магістратура), система післядипломної освіти, аспірантура, докторантура, саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення суб'єктів освіти.

Навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся" ЖДУ імені Івана Франка також реалізує концепцію ціложиттєвої освіти. Він об'єднує 24 навчальні заклади області різних рівнів акредитації – від дитячого садка (який працює за системою вальдорфської педагогіки) до Інституту післядипломної педагогічної освіти. ННБК "Полісся" забезпечує координацію діяльності навчальних закладів, спільне проведення НДР, розробку навчально-методичного забезпечення, сприяє впровадженню неперервної ступеневої підготовки майбутніх фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами та ефективному використанню науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури, підвищенню кваліфікації викладачів навчальних закладів, апробації та використанню результатів наукових досліджень [3]. Тільки за останній рік проведено низку засідань: з актуальних проблем професійної орієнтації учнів на педагогічні професії (Житомирський міський колегіум № 34); з проблеми розробки і впровадження системи моніторингу якості освітньо-виховного процесу: теоретичні основи, досвід, перспективи ("Комунальний заклад Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей Житомирської обласної ради"); обговорення проекту програми МОН України "Нова школа" (Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23 ім. М.Й. Очерета), проблеми професійного самовдосконалення педагогів у коледжах (Новоград-Волинський медичний коледж). Розвивається науковий проект "Наука – практиці", у межах якого проведено інтерактивні семінари і тренінги у закладах м. Житомира та Житомирського регіону: міський ліцей при ЖДТУ, Малинська гімназія, Радомишльська гімназія, Новоград-Волинський колегіум, виступи перед освітянською спільнотою у м. Коростені, м. Коростишеві та ін. Постійно здійснюється консультативна підтримка ННБК "Полісся", районних управлінь освіти, ЗОЗ та ВНЗ I-II рівня акредитації Житомирщини.

Спільно з громадською організацією "Академією Міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся" розроблено креативно-педагогічний комплекс, у межах якого функціонують науково-методичні центри по роботі з обдарованої студентської молоді, Поліський інноваційний центр освіти та розвитку та науково-методичні лабораторії ("Педагогічна підготовка студентів магістратури", "Освітньо-виховна система Полісся"). Ведеться робота по створенню креативного середовища та креативних технологій. Щорічно проводяться міжнародні науково-практичних конференцій, здійснюється науково-методична співпраця, розроблено навчально-методичне забезпечення для підготовки креативного вчителя.

Житомирська науково-педагогічна школа також тривалий час співпрацює з громадською організацією "Українська академія акмеології", що дало змогу створити акметехнологічний комплекс, який включає університетську науково-дослідну лабораторію "Акмеологія освіти", міжвідомчі лабораторії організовані спільно з ІООД НАПН України. Розробляються акметехнології особистісного та професійного зростання (акметехнології успішного навчання в ЗОЗ та ВНЗ, індивідуальні освітні траєкторії, акмепроєктування, етноакметехнології). Результати багаторічної діяльності представлено в колективній монографії "Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи" (Житомир, 2016).

В Україні в останні роки на магістерському рівні введено магістратуру "Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)", що передбачає підготовку викладача ВНЗ на базі підготовки фахівця з непедагогічною освітою (фахівці фармацевтичного, медсестринського спрямування тощо). У зв'язку з цим розширено зміст підготовки магістрантів цієї спеціальності за рахунок предметів загальнопедагогічного та професійно-педагогічного спрямування; Розроблено наукові засади змісту професійної педагогічної освіти: нові програми, педагогічні дисципліни, навчальне забезпечення, які враховують спеціалізацію фахівців, майбутніх магістрів професійної сфери. Відбувається перехід підготовки вчителя старшої школи на рівень магістра. Здійснюються дослідження професійно-педагогічної

компетентності фахівців різного профілю (наприклад, військовий інститут ім. С. Корольова, КВНЗ "Житомирський інститут медсестринства", базовий фармацевтичний коледж та ін.) .

У межах Сьомої Міжнародної виставки "Сучасні заклади освіти – 2016" у номінація "Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у закладах освіти" представлена низка проектів, які здобули визнання:

- проект "Проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів" (Автори: Дубасенюк О.А., Вознюк О.В.);
- проект "Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців на основі компетентісного підходу" (Автори: Антонова О.Є., Дубасенюк О.А., Ковальчук В.А.);
- проект "Шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх економістів засобами комп'ютерно-орієнтованих технологій" (Автори: Горобець С.М., Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Ковальчук М.О.);
- проект "Змістова характеристика процесу формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання" (Автори: Березюк О.С., Власенко О.М.);
- проект "Інформаційно-комунікаційні технології як ефективний засіб активізації навчальної діяльності студентів при вивченні дисципліни "Математика"" (Автори: Дубасенюк О.А., Коновальчук І.І., Ковальчук М.О.);
- проект "Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у початковій школі" (Автори: Дубасенюк О.А., Вознюк О.В., Коновальчук І.І., Ковальчук М.О.);
- проект "Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми з особливими потребами" (Автори: Дубасенюк О.А., Вознюк О.В., Коновальчук І.І., Ковальчук М.О.);
- проект "Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій" (Автори: Вітвицька С.С., Кубрак С.В.);
- проект "Підготовка майбутніх магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій" (Автор: Вітвицька С.С.);
- проект "Інформаційно-комунікаційні технології як засіб модернізації освітніх систем на засадах євроінтеграційних процесів" (Автори: Дубасенюк О.А., Сидорчук Н.Г., Антонова О.Є.).

З 2016 р. здійснюється консультативний супровід дослідно-експериментальної роботи з проблеми: "Реалізація розвитку інноваційного потенціалу вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі" на базі Новоград-Волинського колегіуму Житомирської області (члена ННВК "Полісся"), яка затверджена наказом МОН України.

Відповідно до концепції неперервної освіти на кафедрі педагогіки університету продовжує розвиватися аспірантура і докторантура, проліцензовано нові галузі знань: 011 – Науки про освіту, 015 – "Професійна освіта (за спеціалізаціями). Так, у 2016/2017 навчальному році в аспірантурі навчається 38 аспірантів та 9 здобувачів наукових ступенів. За останні п'ять років (2010-2015 рр.) навчання в аспірантурі завершили 82 аспіранти та 11 здобувачів. З них 55 успішно захистили кандидатські дисертації. Ефективність діяльності аспірантури за звітний період становить 67,2 % (за фактом захисту).

Висновки. Таким чином, в умовах ціложиттєвого навчання із значної кількості проблем, які постали перед педагогічною наукою в зв'язку з педагогізацією професійної освіти, виділимо ті, що найбільшою мірою визначають ефективність неперервної освіти:

- розвиток сучасного педагогічного знання, що потребує збагачення потенціалу педагогічних дисциплін, їх засобів і ресурсів, створення системи ціложиттєвого навчання регіону на основі педагогізації професійної освіти;
- інтеграція науково-педагогічних досліджень, ураховуючи універсальний, культурологічний, ціннісноорієнтований характер педагогічних знань та вмінь відповідно до сучасних викликів;

- упровадження сучасних технологій, форм і методів у навчання та у наукові дослідження, зокрема інноваційних педагогічних технологій, що мають міждисциплінарний та міжгалузевий характер, сприяють розвитку перспективних напрямів досліджень і розробок сфери неперервної освіти;

- розробка та впровадження сучасних інтерактивних засобів для проектування інноваційних програм навчального призначення, а також таких, що синтезують різноманітні інформаційні засоби;

- створення кафедр педагогіки, психології, андрагогіки у профільних ВНЗ, науково-дослідних центрів неперервної освіти для координації наукових досліджень у сфері ціложиттєвого навчання; використання культурознавчого потенціалу педагогічних дисциплін.

- організація доступу до інформаційних ресурсів на основі використання регіональних, державних і світових мереж, зокрема INTERNET; здійснення науково-методичних досліджень щодо застосування комп'ютерних комунікацій у навчанні та наукових дослідженнях.

Відтак, проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання особистості – нагальна потреба часу, що має перспективний і стратегічний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : [монографія] / В.И. Гинецинский. Спб.: Университет, 1992. – 115 с.
3. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 404 с.
4. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.
5. Жук О. Л. О роли педагогики в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов <http://www.bsu.by/main.aspx?guid=276693>).
6. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. 1998. – № 7. – С. 42 - 45.
7. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
8. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
9. Качалов В.Д. Формування целостного педагогического знания у будущих учителей. – Автореферат ...докт. дисс, Магнитогорск, 2010. – 40 с.
10. Климов Е.А. Введение в психологию труда. Учеб. для студентов вузов. М.: Культура и спорт ЮНИТИ, 1998. – 349 с.
11. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учеб. пособие для слушателей фак. по подготовке и повышению квалификации организаторов нар. образования / Б.И. Коротяев. М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
12. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Издательство СамГПИ, 1994. – 165 с.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
14. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С.Сухобской. М., 1981. – 120 с.
15. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] /авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є.Сігаєва, О.В.Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.
16. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.
17. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности: [монографія] / за ред. В.Д.Шадрикова. М.: Наука, 1982. – 185 с.

УДК 378.4

Козлакова Г. О.,
доктор педагогічних наук, професор,
Коваленко О. М.,
кандидат історичних наук, старший науковий співробітник,
(Інститут вищої освіти НАПН України, м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВЦІВ У ДОКТОРАНТУРИ ПОЛЬЩІ ТА СЛОВАЧЧИНИ

Статтю присвячено аналізу можливостей вступу і навчання іноземних студентів у аспірантурі й докторантурі університетів Польщі та Словаччини. Подано посилання на Інтернет-джерела.

Ключові слова: аспірантура, докторантура, Польща, Словацька Республіка, навчання іноземних студентів, підготовка наукових кадрів.

This article is devoted to analyzes of specific feathures of organization of future scientists training in PhD and Doctorate programs in Poland and Slovakia. There are represented Internet-resources by this theme.

Keywords: PhD programs, Doctorate programs, Poland, Slovakia, study of foreign students, training of future scientists.

Статья посвящена анализу возможностей поступления и обучения иностранных студентов в аспирантуре и докторантуре университетов Польши и Словакии. Подано ссылки на Интернет-источники.

Ключевые слова: аспирантура, докторантура, Польша, Словацкая Республика, обучение иностранных студентов, подготовка научных кадров.

Вступ. На початку ХХІ століття світова спільнота стає все більш відкритою, системи освіти європейських країн набувають рис відкритості, а тому складають інтерес для ознайомлення, вивчення і досліджень науковців істориків, педагогів, соціологів тощо.

В останні роки багато українських випускників загальноосвітніх шкіл обирають навчання у вищих навчальних закладах Польщі, для чого у цій країні навіть створюються відповідні умови.

Наведемо основні факти про освітній потенціал у Польщі.

- Польща – член Європейського Союзу з 2004 р.
- Кількість населення – 38,5 млн.
- Індекс розвитку людського потенціалу – 0,821 (39 місце в світі).
- Індекс освіти – 0,952 (32 місце в світі).
- Рівень грамотності населення – 99,5%.

1. Аспірантура в Польщі – це третій рівень вищої освіти, так зване післядипломне навчання. Диплом польської аспірантури визнається в усьому світі й надає право викладання у вищих навчальних закладах усіх країн.

Важливою перевагою польської аспірантури є можливість розпочати навчання у зручний період – з літнього або осіннього семестрів. Навчання в аспірантурі може тривати від двох до чотирьох років.

Навчання в аспірантурі у Польщі є платним, але для іноземних студентів є широкі можливості одержання наукової стипендії від Уряду і Міжнародних фондів. Зокрема, досить легко одержати грант на навчання за наявності у студента польських коренів (родичів, предків) та достатнього рівня володіння польською мовою.

Для вступу необхідно відправити в університет пакет документів, що містить перекладений польською мовою диплом магістра будь-якого ВНЗ, резюме або автобіографію, додатково можна навести рекомендації та майбутню тему дослідження. Знаходити наукового керівника до вступу в аспірантуру не обов'язково, його призначає університет.

Для вступу на програми, що передбачають навчання англійською мовою, необхідно скласти екзамени IELTS або TOEFL, проте вимоги до оцінок в усіх університетах різні. Для вступу на програму навчання польською мовою екзамени необхідно скласти у самому університеті, але незнання польської мови не може бути причиною для вибору іншої країни навчання. У кожному університеті є підготовчі курси польської мови, що розраховані на студентів із нульовим рівнем знань, але приїхати для навчання на них необхідно приблизно за шість місяців до вступу в аспірантуру.

Навчання і написання дисертації можливе польською, російською або англійською мовами. Польська студентська віза дозволяє аспірантам працювати паралельно із написанням дисертації. Лише успішний захист дає змогу отримати ступінь (диплом) доктора наук, в інших випадках випускник одержує лише диплом про закінчення аспірантури. Аспіранти під час навчання мають можливість публікацій у рецензованих виданнях, а поїздки на наукові конференції й проведення досліджень оплачуються з фонду університету.

Окрім стандартних програм у польських університетах, студент може одержати популярний та визнаний світовою спільнотою диплом магістра MBA у Польщі. Навчальний курс триває від одного до двох років. Плата за навчання складає від 3500 до 25000 євро за курс. Навчання здійснюється польською та англійською мовами, або тільки англійською. Після закінчення програми MBA у Польщі студенти одержують два дипломи – польського ВНЗ та американського або англійського.

2. Докторантура у Польщі називається також "студіями III ступеня": це – останній етап здобуття вищої освіти після ліценціату та магістратури. Навчання в докторантурі, як правило, триває 4 роки, хоча окремі заклади дозволяють продовжити його на 5-й рік. Докторантські студії бувають денними та заочними, платними чи зі стипендією. Якщо кількість студентів у Польщі становить понад 2 мільйони і є дуже високою в пропорції до населення країни, то кількість докторантів – близько 37 тисяч. Вона є найбільшою в регіоні Центрально-Східної Європи, проте досі є значно меншою, ніж у Британії, Франції, Німеччині та Іспанії. Більшість польських докторантів пишуть дисертацію з гуманітарних наук. Порівняно з іншими країнами ЄС, дуже мало таких, хто прагнув би стати доктором у галузі математики, комп'ютерних дисциплін, інженерії або сільського господарства.

Навчатися в докторантурі у Польщі можна в державних та приватних університетах, в інститутах Академії наук, у науково-дослідних інститутах, а також у міжнародних наукових закладах. Програма докторантських студій передбачає наукову діяльність, спрямовану на написання дисертації, та викладацько-освітню: участь у лекціях і семінарах на перших курсах, а потім і проведення власних занять чи семінарів. Конкретні вимоги залежать від місця навчання. Закінчення докторантури – це ще не все, що потрібно для захисту дисертації. За готовністю у якийсь момент доведеться відкрити *przewd doktorski* – документ, який фіксує тему дисертаційної роботи, наукового керівника та місце захисту.

Що стосується державних університетів та Академії наук, то там діють окремі вимоги вступу для громадян Польщі та ЄС, а окремі – для громадян інших країн. По-перше, іноземець має обрати факультет/інститут, де хотів би навчатися, потім – знайти наукового керівника й отримати його згоду на проходження докторантури. По-друге, подати документи: до стандартного набору входять наукове CV, рекомендаційний лист від керівника магістерської роботи, проект написання дисертації, оригінал магістерського диплому (Польща має угоду з Україною про визнання освітніх кваліфікацій у випадку продовження освіти, тому українцям не треба проходити процедуру нострифікації). Прийняття на докторантські студії відбувається після підписання відповідного наказу

деканом факультету або директором інституту. Після цього докторанти-іноземці мають такі самі права, як і польські докторанти: пільги на проїзд у міському транспорті та поїздах, спеціальний тариф медичного страхування тощо.

Самі по собі докторантські студії у Польщі дуже дорогі: кількасот євро вступного внеску, кілька тисяч за рік. Якщо громадяни Польщі та ЄС автоматично звільнені від цієї оплати, то іноземці апriorі мають її внести. Від необхідності платити цю суму звільнені декілька категорій іноземців, а саме ті, хто:

- 1) має дозвіл на постійне проживання у Польщі;
- 2) має дозвіл на тимчасове проживання, виданий у секції "Освіта та наука";
- 3) має карту поляка або 4) перебуває на терені Республіки Польща під особливим захистом.

Для тих іноземців, зокрема громадян України, хто не входить до жодної з цих категорій, є такі можливості фінансування студій:

1) стипендії від польського Уряду, які надає Бюро визнання освітніх кваліфікацій та міжнародного обміну (Warszawa, ul. Ogrodowa 28/30, tel. 22 393-38-02; www.buwiwm.edu.pl, e-mail: biuro@buwiwm.edu.pl);

2) звернення до ректора університету або директора наукового інституту з заявою про скрутну матеріальну ситуацію або з посвідченням студій одночасно за двома спеціальностями – тоді оплата може бути знижена чи скасована;

3) стипендія від інституції, яка спрямувала Вас на навчання;

4) стипендії від навчального закладу, до якого вступив докторант;

5) стипендії від міжнародних організацій та фондів. До речі, отримуючи стипендію, треба переконатися, чи вона покриває тільки кошти навчання в докторантурі, чи також витрати захисту дисертації – зараз у Польщі ця сума складає 7–8 тис. злотих, а в перспективі зросте до понад 10 тисяч.

3. Спеціальні програми докторантських студій у Польщі розраховані на іноземців. Вони відрізняються тим, що часто вступ до докторантури там автоматично пов'язаний з отриманням стипендії.

Таку програму надає, наприклад, **Школа суспільних наук** при Інституті філософії та соціології Польської академії наук у Варшаві (www.css.edu.pl). Інший варіант, популярний серед українських студентів-докторантів, – це вступ до докторантури одного з польських університетів і навчання за стипендією від Вишеградського фонду (www.visegradfund.org/east).

Минулого року з'явилася спеціальна стипендіальна програма від Міністерства науки та вищої освіти для докторантів з країн Східного партнерства, вона скерована переважно на дослідників у галузях права, політичних наук і журналістики, проте може поширюватися і на інші спеціалізації, докладнішу інформацію можна переглянути на сайті: www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/nowy-program-stypendialny-dla-doktorantow-z-krajow-partnerstwa-wschodniego-ue.

Окрім того, пропонуємо адреси Інтернет-ресурсів для пошуку докторантських програм у Польщі та відомостей про те, які університети їх пропонують, на яких факультетах, оплати, можливості отримання стипендії: www.studiadoktoranckie.info/serwis.php?s=1453

4. Вища освіта у Словаччій Республіці

У Словаччині існують громадські, державні та приватні вищі навчальні заклади. На даний час працюють 20 громадських ВНЗ, 3 державних ВНЗ і 10 приватних. Відповідно до чинного законодавства в Словаччині "Законом про вищу освіту" ВНЗ країни забезпечують три рівні вищої освіти. Перший ступінь навчання закінчується присвоєнням випускникові ступеня бакалавра (Bakalar), другий ступінь – рівень повної вищої освіти – присвоєнням ступеня магістра (Magister), інженера (Inzinier), доктора медицини (Doktor Medicyny); а третій – присвоєнням ступеня доктора (Doctorate / PhD).

Система освіти у Словаччині має декілька ступенів: дошкільне виховання, початкова освіта, середня школа, гімназія, середні професійні школи, середні спеціальні училища, вища і післядипломна освіта.

Випускники гімназій та середніх професійних шкіл разом з атестатом (*maturita*) або посвідченням про закінчення професійної школи набувають права вступати до вищого навчального закладу.

Бакалаврська програма підготовки має термін навчання 3 роки. Після закінчення цього етапу випускники одержують закінчену вищу освіту першого ступеня із присвоєнням титулу „бакалавр”. Бакалаврський диплом надає право розпочати професійну діяльність на посадах менеджерів нижчого рівня, проте для подальшого кар’єрного зростання необхідне додаткове навчання.

Після закінчення етапу бакалаврської підготовки можливе навчання за магістерською програмою в гуманітарних ВНЗ та інженерною програмою у технічних ВНЗ. При цьому допускається зміна студентом ВНЗ, факультету, спеціальності. Для продовження навчання необхідно скласти декілька екзаменів з профільних дисциплін за обраною спеціальністю. До складання перехідних екзаменів допускаються також студенти-випускники ВНЗ інших країн. Проте іноземцю вступити відразу на магістерську програму практично нереально. По-перше, відсутнє знання словацької мови і відповідної професійної термінології на належному рівні. По-друге, екзамени проводяться з профільних дисциплін, що вивчалися за певною структурою на бакалаврській освітній програмі.

Після закінчення магістратури випускники набувають закінченої вищої освіти із присвоєнням титулу "магістр" або з технічних напрямів "інженер" (наприклад, у Кошицькому технічному університеті).

Отже, абітурієнти із сусідніх країн можуть вступати на перший курс бакалаврської програми, а потім продовжити навчання за магістерською програмою.

У докторантурі термін навчання складає 2-3 роки і завершується складанням державного іспиту і захистом дисертації. Після закінчення студент набуває академічного титулу „доктора”. У Словаччині це найвищий ступінь освіти. Докторанти мають можливість працювати у ВНЗ, вони часто ведуть семінарські заняття у студентів молодших курсів.

Вищі навчальні заклади Словаччини надають також великі можливості для післядипломної освіти викладачів і фахівців. Усі, хто бажає розвивати свої знання, можуть знайти програми багатьох курсів підвищення кваліфікації, програми МВА, мовні курси тощо.

5. Стипендіальні програми Словацької Республіки

Для викладачів ВНЗ і наукових працівників Урядом Словацької Республіки у 2005 р. затверджено Національну стипендіальну програму, що фінансується Міністерством освіти Словаччини. Програма призначена для покращення обміну студентів, аспірантів, докторантів, викладачів університетів, науковців, організації їх стажування у словацьких ВНЗ та науково-дослідних інститутах.

У конкурсі стипендій можуть брати участь:

- студенти іноземних університетів, запрошені приватними або державними університетами Республіки Словаччина за програмою академічної мобільності для навчання в Словаччині. Тривалість стажування – від 1 до 2 семестрів;

- аспіранти, які навчаються або працюють над дослідницьким проектом у зарубіжному ВНЗ або науково-дослідному інституті, запрошені приватним або державним словацьким університетом чи дослідницькою організацією для навчання або проведення досліджень у Словаччині в рамках програми академічної мобільності. Тривалість стажування – від 1 до 12 місяців;

- викладачі зарубіжних університетів, запрошені приватними або державними університетами Словаччини для читання лекцій, проведення досліджень, майстер-класів у Словаччині. Тривалість стажування – від 1 до 12 місяців;

- дослідники або діячі мистецтв, запрошені приватними або державними університетами, дослідницькими організаціями Словаччини для підготовки дисертації або неурядовими організаціями Словаччини для читання лекцій, проведення досліджень, майстер-класів у Словаччині. Тривалість стажування – від 1 до 12 місяців.

Стипендіатами програми можуть бути громадяни:

- держав, що входять до Європейського Союзу,
- інших країн, учасниць Болонського процесу (нижче перераховані тільки ті країни, які не входять у ЄС): Албанії, Андорри, Вірменії, Азербайджану, Боснії та Герцеговини, Хорватії, Грузії, Ісландії, Казахстану, Ліхтенштейну, Республіки Македонія, Молдови, Чорногорії, Норвегії, Росії, Сербії (включаючи Косово), Швейцарії, Туреччині, України, Білорусі;

- Канади, Мексики, США, країн Латинської і Центральної Америки;

- Австралії, Китаю (включаючи Тайвань), Єгипту, Індії, Індонезії, Ізраїлю, Японії, Республіки Корея, Нової Зеландії, Республіки Південна Африка, Таїланду, В'єтнаму.

У програмі не можуть брати участь:

- іноземні студенти й аспіранти, які на момент подачі заявки уже навчаються в Словаччині або прийняті для проходження магістерського курсу або навчання в аспірантурі у Словаччині;

- зарубіжні викладачі вузів і дослідники, які вже викладають або беруть участь у дослідницьких проектах у Словаччині;

- громадяни Словаччини, які навчаються, викладають або проводять дослідження у зарубіжних університетах;

- іноземці, які отримують гранти за іншими стипендіальними програмами в Словаччині (Вишеградські стипендії, стипендії з програми Еразмус Мундус, СЕЕРУС, стипендії у рамках двосторонніх міждержавних угод тощо).

Стипендія покриває витрати на проживання. Не передбачене фінансування проїзду в Словаччину і назад. Стипендіат може звернутися за допомогою в пошуку житла й оформленні необхідних документів у словацький ВНЗ, який його приймає.

Щомісячний розмір стипендії становить 280 EUR для студентів, 470 EUR для аспірантів, 670 EUR для молодих викладачів або вчених без ступеня, що мають 4 роки стажу, 850 EUR для більш досвідчених викладачів (учених зі ступенем), що мають більше 4 років стажу; 1000 EUR для досвідчених викладачів (учених зі ступенем), що мають більше 10 років стажу.

Національна стипендіальна програма Словацької Республіки підтримує мобільність іноземних студентів, аспірантів, викладачів вузів, науковців і митців, що хочуть залишитися в словацьких вузах і науково-дослідних організаціях. Університети, які прийматимуть студентів, можуть бути як державні, так і приватні.

Для успішної подачі документів необхідно заповнити онлайн-заяву, а також приєднати CV, мотиваційний лист, 2 рекомендаційних листи, копію диплома, лист публікацій (для PhD заявників).

Висновки. Вище наведене засвідчує суттєві відмінності програм та особливостей навчання майбутніх науковців у аспірантурі й докторантурі України або Польщі та Словаччини. Європейські університети прагнуть готувати саме таких фахівців, які потрібні сьогодні й будуть затребувані завтра на ринку праці. Сучасна вища освіта дозволяє отримати досвід роботи ще в процесі навчання, а до моменту отримання диплома більшість студентів уже працевлаштовані. Саме відсоток працевлаштування випускників – той параметр, яким у першу чергу пишаються європейські університети.

Дипломи європейських університетів дозволяють не тільки побудувати хорошу кар'єру, але і обирати з безлічі пропозицій у різних країнах світу. Більшість європейських університетів беруть участь у партнерських програмах, що дозволяють студентам "мігрувати" у партнерські ВНЗ або отримувати два дипломи різних країн замість одного.

Вільне володіння іноземною мовою є неоціненним плюсом, коли багато компаній виходять на міжнародний ринок, тому випускники університетів Польщі та Словаччини вільно володіють двома, або і більше іноземними мовами. Університети цих країн пропонують різні стипендії та гранти для іноземних студентів, аспірантів та докторантів, які дають можливість навчатися безкоштовно й отримувати стипендію. Для отримання стипендій і грантів слід звертатися до спеціалізованих фондів або безпосередньо до університетів. Освітні фонди бувають не лише міжнародними, наприклад, Фонд Віктора Пінчука надає грант на навчання за кордоном у 200 найкращих університетах світу.

У зв'язку із прийняттям в Україні Закону „Про вищу освіту” (2014 р.) вивчення та врахування досвіду сусідніх європейських держав в українських університетах і наукових академічних установах сприятиме поглибленню процесів європейської інтеграції та глобалізації в освітній і науковій сферах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сайт Асоціації університетів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
2. Текст Постанови Кабміну, яким затверджений цей Порядок, доступний на офіційному веб-сайті парламенту: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/363-2013-%D0%BF/para7#n7>.
3. Текст Методики, яка затверджена постановою Кабміну, доступний на офіційному веб-сайті парламенту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/346-2013-%D0%BF/para8#n8>.
4. Аналіз розподілу державного замовлення. Звіт. Сайт Центру дослідження суспільства: <http://cedos.org.ua/osvita/analitika1/zamovlennya>.
5. Онищенко О. Спеціаліста замовляли? [Електронний ресурс] / Онищенко О. // Дзеркало тижня. – 201. – 19 липня. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/specialista-zamovlyali_.html.
6. Мудрик І. Чи може Альберт Ейнштейн отримати в Україні звання доктора наук? / Мудрик І. // Економічний часопис. – 2000. – № 11 –12. – С. 49–51.
7. Соскін О. ВАК має відійти в небуття / Соскін О. // Економічний часопис. – 2001. – № 4. – С. 45–48.
8. Ганіткевич Я. Автономія і самоврядування університетів: Європа та Україна / Ганіткевич Я. // Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державотворчому процесі : зб. наук. праць. – Тернопіль – Севастополь. – Суми, 2002. – Вип. 2. – С. 67–74.
9. Носарева Л. До нової парадигми автономії / Носарева Л. // Дзеркало тижня. – 2001 –2002. – № 51(375).
10. Ганіткевич Я. Автономія і самоврядування університетів : світ і Україна / Ганіткевич Я. // Acta medica Leopoliensia. Львівський медичний часопис. – 2002. – Т. 8. № 3. – С. 119–122.
11. Ганіткевич Я. До відновлення в Україні самоврядування і автономії університетів / Ганіткевич Я. // Громадянське суспільство і політика органів місцевого самоврядування (Проблеми теорії і практики): матер. наук.-практ конференції.
12. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна за 200 років. / [Бакіров В.С., Духопельников В.М., Зайцев Б.П. та ін.]. – Харків : Фоліо, 2004. – 750 с.
13. Замечания на проект общего устава императорских российских университетов.– СПб, 1862. – Ч.1. – 479 с.
14. Шарібжанова Г.О. Професорсько-викладацький корпус харківського університету наприкінці XIX – на початку XX ст. / Г.О. Шарібжанова, С.М. Куліш // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, №835. Харків: 2008. – с.28-38.
15. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту / В. П. Андрущенко. – К. : Генеза, 2009. – 840 с.

Пріма Р. М.,

дійсний член АМСКП, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки (Східноєвропейський
національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті наголошується на доцільності практикоорієнтованості фахової підготовки майбутнього професійно мобільного вчителя. Висвітлено аспекти такого середовища практико орієнтованого навчання, яке спрямоване на розвиток особистості, спроможної гнучко реагувати на постійно змінні суспільні умови, що вирізняється своєю оперативністю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, почуттям відповідальності у професійній діяльності. Акцентовано увагу на реалізації особистісно формувальної функції педагогічної практики як сполучної ланки між теоретичним навчанням майбутніх учителів початкових класів та їхньою самостійною роботою в школі.

Ключові слова: освітнє середовище, педагогічна практика, практико орієнтоване навчання, професійна підготовка, професійна мобільність, учитель початкової школи.

The article emphasizes the practical orientation reasonability of professional training of the future professionally mobile teacher. The author distinguishes the aspects of practice-based teaching, which is aimed at development of personality, able to respond flexibly to ever-changing social environment, and the personality that is noted by its efficiency, mobility, dynamism, constructive, sense of responsibility in the professional activity. Attention is emphasize to the implementation of personally formative function of teaching practice as a bridge between the theoretical training of future primary school teachers and their independent work at school.

Key words: educational environment, teaching practice, the practical orientation of training, qualified preparation, professional mobility, teacher of initial school.

В статье подчеркивается целесообразность практикоориентированности профессиональной подготовки будущего профессионально мобильного учителя. Отображены аспекты такой среды практико ориентированного обучения, которая направлена на развитие личности, способной гибко реагировать на меняющиеся общественные условия, отличающейся своей оперативностью, мобильностью, динамичностью, конструктивностью, чувством ответственности в профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на реализации личностно формирующей функции педагогической практики как соединительного звена между теоретическим обучением будущих учителей начальных классов и их самостоятельной работой в школе.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическая практика, практико ориентированное обучение, профессиональная подготовка, профессиональная мобильность, учитель начальных классов.

Постановка проблеми. Суперечності щодо професійної готовності сучасних учителів – з одного боку, фундаменталізм, академізм, ґрунтовні теоретичні знання, а з іншого – невміння ефективно застосовувати набуті знання, самостійно вирішити конкретні педагогічні задачі чи ситуації, труднощі у безпосередній практиці вчительської діяльності – посилюють потребу практико орієнтованої спрямованості освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя.

Готовність до професійної діяльності безпосередньо пов'язана зі здатністю бути мобільним. При цьому важливо акцентувати увагу не тільки на теоретичній підготовці фахівця, а й на розвитку такої особистості, яка спроможна гнучко реагувати на постійно змінювані суспільні умови і вирізняється оперативністю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, достатнім почуттям відповідальності у професійній діяльності.

Принагідно зазначимо, що свого часу відомий вітчизняний педагог К.Ушинський, відстоюючи необхідність єдності педагогічної науки і практики, писав: "Пуста, нічим не обґрунтована теорія є такою ж нікудишньою річчю, як факт або досвід, з якого не можна

вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не йде ніяка ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки" [1, с.327]. Вочевидь, провідною думкою К.Ушинського була ідея вдосконалення педагогічного мистецтва на основі вивчення педагогічної теорії.

Аналіз досліджень (В. Бондар [2], Н. Кічук [3], О. Савченко [4], В. Сластьонін [5] та ін.) засвідчує, що питання єдності теорії й практики у професійній підготовці майбутнього вчителя знайшли розвиток у сучасному доробку науковців. Зокрема, дослідники акцентують увагу й обґрунтовують недостатність практико орієнтованого навчання студентів в умовах вищої педагогічної школи. Значно актуалізується окреслена проблема крізь призму парадигмальних змін в освіті, домінування в ній особистісної орієнтованості, де одним із ключових понять є "досвід", який не може бути перенесений чи "запроваджений", а може бути лише вироблений його носієм.

Відтак, **мета статті**: проаналізувати аспекти забезпечення практикоорієнтованого освітнього середовища підготовки майбутнього професійно мобільного вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження цілком правомірно стверджувати, що єдність теорії й практики у професійному становленні майбутнього вчителя забезпечить підготовку фахівця, адаптованого до самостійного вирішення проблем, готового до наукового пошуку, творчості, аналізу, самовдосконалення, розвитку власного професійного досвіду на основі інноватики. Водночас пріоритетності набуває цілісне становлення і розвиток особистості майбутнього вчителя, формування готовності бути мобільним у професійній діяльності, що забезпечується "переведенням" майбутніх педагогів із стану виконавців у стан активно діючих суб'єктів, внутрішньо готових до самозмін у швидкозмінному світі, здатних коректувати життєві ситуації, змінюючись і розвиваючись при цьому і як особистість, і як професіонал. Це дозволить майбутньому вчителю, зокрема початкових класів, оволодіти такими формами і методами діяльності, які оновлять школу майбутнього новими цінностями освіти [6, с.4].

Вважаємо, що означений процес повинен бути цілеспрямованим, скорегованим, поетапним, методично забезпеченим, а головне – наскрізним, протягом усіх років навчання у вищому навчальному закладі. При цьому практико орієнтоване навчання має надзвичайно широкий діапазон: від вивчення загальних теоретико-методологічних положень до техніки організації діяльності, педагогічної інтерпретації та вирішення конкретних професійних ситуацій у процесі занять (лабораторно-практичних), а також під час проходження різних видів практик, передбачених програмою підготовки майбутнього фахівця початкової освіти.

Зауважимо, специфіка напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта" вказує на те, що практикоорієнтованість, по суті, має забезпечуватися усіма ланками фахової підготовки вчителя: і теоретичним навчанням, і практичною підготовкою. Нами проаналізовано план навчального процесу педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (спеціальність 6.010102, 8.01010201 "Початкова освіта", освітній ступінь "бакалавр", "магістр"), зокрема цикл професійної та практичної підготовки й педагогічної практики як складової й обов'язкової його частини. У циклі професійної та практичної підготовки (спеціальність 6.010102 "Початкова освіта", освітній ступінь "бакалавр") ми виокремили дисципліни, визначені нами як змістове ядро щодо посилення професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: "Методика виховної роботи", "Основи педагогічної майстерності", аналіз робочих навчальних програм яких засвідчує їх потенціал щодо забезпечення середовища практико орієнтованого навчання у контексті формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня. Зокрема, під час лабораторно-практичних занять студенти ведуть "Щоденник майбутнього вчителя", складають педагогічну скарбничку та портфолію вчителя-класовода. При цьому вони не тільки засвоюють такі теоретичні поняття, як "розвиток", "формування", "виховання", "діяльність учителя", "ідеал" тощо, а вчаться планувати, прогнозувати,

формулювати й обґрунтовувати свої судження, вирішують педагогічні задачі та ситуації, ведуть спостереження за школярами під час безвідривної педагогічної практики з подальшим їх аналізом на практичних заняттях.

На основі внутріпредметних та міжпредметних інтегративних зв'язків ознайомлюються з основами моделювання сучасного уроку в початковій школі, мають можливість проектувати активну діяльність учителя (при демонструванні фрагментів уроків, виховних заходів, позакласної роботи, батьківських та учнівських зборів, педрад тощо), що є підґрунтям дидактико-методичної практико орієнтованої підготовки майбутнього професійно мобільного вчителя початкових класів.

Студенти-магістранти при вивченні курсу "Теорія і методика викладання педагогічних дисциплін" у формі ділових ігор, драматизації, різноманітних інтерактивних методів поглиблюють навички моделювання сучасної педагогічної дійсності, що засвідчує якісні зміни щодо сформованості компонентів професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи.

Для прикладу наведемо фрагмент практичного заняття на тему: "Педагогічні задачі та ділові ігри в процесі викладання педагогіки", на якому студентам пропонується підготувати і провести ділову гру "Аукціон-презентація авторських варіантів задуму уроку". Ситуація, навколо якої моделюється зміст гри: творчий семінар молодих педагогів, де обговорюються питання, як зробити урок успішним, цікавим і корисним для учнів.

Учасники гри мають якнайкраще "продати" свої ідеї, самоутвердитися, умотивовано доводячи їх доцільність і продуктивність, вони ініціативні, активно дискутують, демонструючи тим самим набуття й усвідомлення цінності власного педагогічного досвіду як утвердження в обраній професії. В якості цілей самовдосконалення виступають не тільки і не стільки цілі самоутвердження – бути кращими від інших (мати кращий "товар"), скільки цілі – бути кращим, ніж ти був (що нового для себе ти взяв із цього аукціону), досягати більш значущих результатів. При цьому майбутні вчителі отримують можливість пізнання радості від осмислення власного зростання, інтенсивного збагачення досвіду творчої діяльності, підвищення культури педагогічної праці, рівня професійної мобільності.

Відомо, що важливим показником якості засвоєння студентами педагогічної теорії є дієвість отриманих знань, що оцінюється вмінням їх оптимального, творчого застосування на практиці. Використання знань на практиці – складний аналітико-синтетичний процес, що передбачає готовність студента до усвідомленого поєднання теоретичних і практичних знань, формування й закріплення навичок, трансформації теоретичних положень у практичну сферу.

Зауважимо, що практична підготовка студентів, коли вони самі стають суб'єктами діяльності, відіграє важливу роль у формуванні професійно значущих якостей майбутніх педагогів, і зокрема їх мобільності. Педагогічна практика розглядається як інтегруючий та стрижневий компонент особистісно-професійного становлення фахівця, як сполучна ланка між теоретичним навчанням майбутніх учителів початкових класів і їхньою самостійною роботою у школі. При цьому ми орієнтовані на реалізацію особистісно формувальної функції як щодо студента, так і щодо викладача у процесі освоєння ціннісно-смыслового досвіду взаємовідносин, а ідея педагогічного супроводу максимально відповідає принципам особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії на основі різних систем взаємодії: "викладач-студент", "студент-студент", "викладач-класовод", "студент-класовод".

Тому суттєвим на цьому етапі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя школи першого ступеня є створення умов саморозвитку і самоактуалізації через організацію діалогу зі студентами, в основі якого принцип рівноправ'я, пріоритет "само-" і взаєморозкриття інтелектуальних, моральних, творчих потенціалів педагога. Головне – у ході діалогу виявити можливе "проблемне поле", гіпотетичні труднощі. При отриманні "зворотнього зв'язку" відстежується особистісна значущість цілей і видів діяльності. Спільно аналізуються переваги й недоліки тактик поведінки студентів у різних педагогічних

ситуаціях, рефлексивному аналізу піддається наявний досвід педагогічної діяльності, здійснюється посередництво при встановленні продуктивних ділових стосунків серед студентів, авансується успіх, знімається емоційне напруження, пов'язане з адаптацією до нового культурно-розвивального шкільного середовища.

Акцентуємо на тому, що студентська аудиторія не тільки моделює "образ" майбутньої самостійної педагогічної діяльності. Відбувається активізація їх потенційних можливостей, оцінка власних досягнень, визначення цілей і засобів утілення особистісних та професійних інтересів, що стимулює творчість і "запускає" внутрішні механізми самореалізації. Педагогічна рефлексія при цьому засвідчує динаміку особистісно-професійного досвіду студента, розкриття суб'єктивного смислу педагогічної діяльності через питання, що детермінують його особистісне й професійне зростання як потенційно мобільного вчителя, як-от: "Мої досягнення – в чому вони?", "Що нового дає мені отриманий досвід?", "Що мають оточуючі від взаємодії зі мною?", "Який наступний крок на шляху до інших і самого себе?" тощо.

У процесі педагогічної практики студенти мають можливість поступово перейти від теоретичних знань про професійну діяльність та професійні обов'язки до практичного оволодіння професійними вміннями та формування професійно значущих якостей особистості відповідно до різних кваліфікаційних рівнів "бакалавр-магістр" (через забезпечення неперервності й наступності бакалаврату і магістріуму).

У контексті дослідження зупинимось докладніше, зокрема, на характеристиці *літньої педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах*, змістові й функціональні можливості якої вирізняються чітко окресленою спрямованістю щодо формування якостей професійно мобільного вчителя школи першого ступеня. Слід зазначити, що вивчення теоретичного матеріалу щодо роботи в літньому оздоровчому таборі за програмою курсу "Методика виховної роботи" (ЗМ №2, тема "Робота у літніх оздоровчих таборах") забезпечує можливість сформованості у студентів професійних умінь із організації виховної роботи з дітьми в умовах відпочинку, реалізувати свій особистісний та професійний потенціал, розвивати й закріплювати знання, вміння, навички роботи з дітьми різного віку в умовах тимчасового дитячого колективу (ТДК). Ця практика справляє суттєвий вплив на професійний розвиток майбутнього вчителя і пов'язана не тільки з формуванням діяльнісних навичок, але й, чи не найголовніше, його особистісних професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких значне місце посідає професійна мобільність. Включення студента у різні види культурно-дозвілєвої й виховної роботи, що мають чітко сформульовані завдання, та його активна позиція, сприяють успішному становленню майбутнього фахівця. Студенти самі мають переконатися в тому, наскільки вони володіють методикою педагогічного спілкування у своєрідних умовах табірної зміни, чи можуть бути відповідальними, відвертими і чесними зі своїми вихованцями. Зауважимо, що у процесі діяльності відбувається інтенсивне збагачення професійного досвіду студентів-практикантів у самостійному створенні дитячого колективу, його розвитку, організації щоденної спільної діяльності дітей.

При проектуванні методичних рекомендації до цієї практики "Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання" [6] ми орієнтувалися на механізми розвитку суб'єктивного ставлення студентів до майбутньої педагогічної професії й виходили з того, що основними з них є: включеність студентів у процеси самопізнання, самоаналізу засобами рефлексії, самодіагностики; інтерактивна взаємодія, участь у дискусіях, спрямованих на виявлення ціннісного ставлення до образу педагога, кар'єрного зростання, суспільної цінності професії тощо; співвіднесеність студентами своїх індивідуальних особливостей з професійно значущими якостями і, зокрема, професійною мобільністю. Ми переконані: суб'єктом власної професійної діяльності майбутній учитель школи першого ступеня може стати тільки за умови розвитку рефлексії, що дає можливість усвідомлення своїх особистісних можливостей (ресурсів і дефіцитів), проектування та здійснення власної

діяльності на основі цінностей педагогічної професії, які набувають для майбутнього фахівця особистісного смислу.

Висновки. Отже, педагогічна практика загалом є домінантним, поліфункційним феноменом у практико орієнтованому навчальному процесі вищого навчального закладу. Поза сумнівом, цілісна система практико орієнтованого навчання професійно мобільного педагога у поєднанні з теоретичною підготовкою спрямована на формування доцільних взаємовідносин з професією, працею; внутрішнє збагачення в процесі дієвої активності потреби в постійному професійному зростанні, самовдосконаленні майбутнього вчителя, з чим, власне, ми і пов'язуємо *перспективи* подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинський К. Д. Вибрані твори: в 2-х томах / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 359 с.
2. Бондар В. І. Конкурентоспроможність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22 – 23.
3. Кічук Н. В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н. В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – Вип. 9–10. – С. 153–161.
4. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2007. – № 7. – С. 12–14.
5. Сластенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №1. – С. 32 – 37.
6. Пріма Р. М. Професійно мобільний учитель : шляхи творчого зростання : метод. реком. студентам-практикантам (літня практика у дитячих оздоровчих таборах) / Р. М. Пріма. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2009. – 80 с.

УДК 37.032

Космачева Н. В.,

*кандидат педагогических наук, доцент, член-корр. АМСКП
(ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет"
г. Коломна, Российская Федерация)*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДУХОВНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

У статті розкривається сутність понять "духовність", "духовно розвинена людина". Показана необхідність формування в студентській молоді уявлень про духовну сутність людини.

Ключові слова: *духовно-моральне виховання, духовність, духовно розвинена людина, духовні властивості особистості, православ'я.*

The article deals with the essence of the conceptions "spirituality" and "a spiritually developed person". The necessity to form the ideas of a spiritual nature of a human being among young people and students.

Keywords: *spiritual and moral upbringing, spirituality, a spiritually developed person, spiritual characteristics of a personality, orthodoxy.*

В статье раскрывается сущность понятий "духовность", "духовно развитый человек". Показана необходимость формирования у студенческой молодежи представлений о духовной сущности человека.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, духовность, духовно развитый человек, духовные свойства личности, православие.*

Постановка проблемы. На современном этапе духовно-нравственное воспитание личности определяется приоритетным направлением в системе образования. В связи с этим,

осуществляя образовательный процесс в ВУЗе, необходимо влиять на становление духовных свойств студентов. Однако проблема заключается в том, что за понятием "духовность" закрепились разные смыслы. Это связано со сменой мировоззренческих парадигм. В результате мы говорим о духовности, но каждый из нас рассматриваемое понятие понимает по-разному.

Что же следует понимать под словом "духовность" в образовательном процессе? Какие духовные свойства человека важно развивать у студенческой молодежи?

Слово "духовность" в сегодняшнем словоупотреблении связывается с "высшей частью человеческого существа", а также с "внутренней жизнью", "духовной сущностью" человека в отличие от того, что связано с материальной, телесной областью человеческой жизни.

В светских кругах под *духовностью* понимается богатство внутреннего мира личности (С. К. Бондырева), родовое определение способа человеческой жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), торжество идеального начала и подчинение себя духовно оправданным целям (Б. Т. Лихачев), отражение идеального в контексте собственной жизнедеятельности (И. М. Ильичева). По определению И. М. Ильичевой, духовность есть выражение потенциальной и актуальной сущности человека, принцип его жизнедеятельности, психологическое качество субъекта, специфическая активность, направленная на отражение идеального (принципы, нормы, цели жизни и т.п.) и проявляющаяся в ответственности, самоактуализации, поисках смысла жизни, наличии особых потребностей, в том числе и потребности самопознания [5].

Таким образом, *целью* данного исследования является рассмотрение особенностей формирования представлений о духовности у студенческой молодежи.

Изложение материала. В многообразных поисках природы духовности В. В. Знаков считает возможным выделить 4 направления [6, с. 24-26].

Первое направление связано с поисками корней духовности не в самом человеке, а в продуктах его жизнедеятельности, в объективации высших проявлений человеческого духа, в творчестве, науке и искусстве. Духовность рассматривается в этом направлении как результат приобщения субъекта к общечеловеческим ценностям духовной культуры.

Второе направление представляет собой изучение ситуативных и личностных факторов, способствующих возникновению у человека духовных состояний. Духовное состояние представляет собой психологический феномен когда, по мнению автора, "человек временно не замечает внешний мир, свое телесное, а сосредотачивается на осмыслении и переживании духовных ценностей, т.е. познавательных, этических, эстетических аспектов человеческого бытия".

В рамках *третьего направления* духовность рассматривается как принцип саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям. Развитие и самореализация духовного Я субъекта начинается тогда, когда он осознает необходимость определения для себя того, что представляют для него такие понятия, как истина, добро, красота и другие духовные ценности.

Четвертое направление рассматривает духовность как божественное откровение: Бог есть Дух. Духовная жизнь – это жизнь в Боге и с Богом.

Именно это четвертое направление раскрывается в христианстве. Здесь понятие *духовности* происходит от *Святого Духа*. Духовность человека заключается в его приобщении к Богу. *Дух человека* – это одна из составляющих его сущности, его природы. Дух – это неплотское, неземное и нематериальное начало, которое связывает человека с вечным и непреходящим миром. Это некий орган сознания, в котором все средоточие человеческой жизни. Он есть залог бессмертия и вечного начала в нас. Дух человеческий есть дыхание Духа Божия, и уже потому он бессмертен. В ряду земных существ человек первое и единственное духовное существо [3, с. 341]. В сфере *духа* человеческого – вера в

Бога и любовь к Нему. Духом человек стремится к Богу, духом поклоняется Ему и познает Его, духом постигает смысл и назначение своей жизни.

По словам святителя Феофана Затворника, Дух в человеке проявляет себя в трех состояниях:

1. Страх Божий (благоговейный трепет перед величием Бога).
2. Совесть (внутренний судья, или "голос Бога").
3. Жажда Бога (богообщение и богосозерцание) [8].

"Страх Божий" – это, конечно, не страх в нашем обычном понимании этого слова. Это духовное чувство, проявление любви к Богу, которое предполагает благоговейный трепет перед величием Божиим, боязнь удалиться от Него из-за грехов, опасение оскорбить Бога нарушением Его святой воли.

Плодами духа является любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание (Гал 5:22-23).

Известно, что человек сотворен по образу и подобию Божьему (Быт 1:26-27). Будучи созданным по образу и подобию Бога, человек отпал от Творца, человеческая природа была повреждена грехом. Но Создатель не отвергает человека, а дарует спасение. Спасение же осуществляется через очищение сердца, покаяние и стяжание Духа Святого. Стяжание Духа Святого происходит посредством молитвы и полного предания себя с искренней верой воле Божией. Святой Дух питает человеческий дух благодаря молитве (общению с Богом) и участию человека в таинствах. Более того, человек призывается уподобиться Богу – стать *святым* ("будьте святы, потому что Я свят" (1 Пет 1:16)) и *совершенным* ("будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный" (Мф 5:48)). В связи с этим можно полагать, что человек способен стяжать некоторые духовные свойства Бога, "нести" их и, как следствие, проявлять свою человеческую духовность.

Итак, какие духовные свойства Бога может стяжать человек?

Господу "присуща глубина *премудрости и разума*" (Рим 11:33). Он *всеведущ*, знает все. Бог обладает совершенным *самосознанием* и совершенно знает Свою триединую природу ("...никто не знает Сына, кроме Отца; и Отца не знает никто, кроме Сына" (Мф 11, 27)). "...Дух (Святой) все проникает, и глубины Божии... и Божьего никто не знает, кроме Духа Божия" (1 Кор 2:10-11). Таким образом, можно провести параллель: в человеке есть потребность осознавать себя, познавать себя. Эти человеческие потребности отмечают и психологи, и педагоги [4; 5]. Кроме того, Бог имеет совершенное ведение о своих делах ("Ведомы Богу от вечности все дела Его" (Деян 15:18)). Так, в молитве Бог открывает человеку, как ему лучше поступить, как устроить свои дела, какой путь выбрать, какой выбор сделать.

Разум и мудрость в Священном Писании рассматриваются как дар Божий человечеству. И человек – существо разумное, мыслящее.

Далее следует отметить такие духовные свойства Бога как *святость* и *свет*. *Святость* означает, что Бог в Своих стремлениях определяется и руководствуется представлениями об одном высочайшем добре. Так как Бог чист от греха и не может согрешить, то Он любит и в творении добро и не приемлет зло ("...святы будьте, ибо свят Я" (Лев 19:2)). Божественная святость проявляет себя в мире как *Божественный свет* или, иначе, *Божественная слава* ("Бог есть свет, и нет в нем никакой тьмы" (1 Ин 1:5)).

Всеблаженство – это еще одно свойство Бога. Бог *всеблаженен*, т. е. вполне счастлив. О том, что творение может стать причастницей Божественного блаженства (Божественного счастья), нам известно из Евангелия от Матфея (5 глава, заповеди блаженства). Причастниками Божественного счастья становятся кроткие и чистые сердцем, милостивые и миротворцы, ищущие правды и ее отстаивающие.

Правда Божия является следствием свойства святости, поскольку Бог свят, то Он ожидает святости или совершенства от Своего творения, а для достижения этого совершенства дается нравственный закон, ведущий исполняющих его к святости. Итак, если

"Господь Бог есть *истина*" (Иер10:10), то духовно развитому человеку свойственно стремление к истине и соблюдение нравственного закона. Весь нравственный закон вмещается в две новозаветные заповеди, которые дает Иисус Христос: "Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим и всею душою твоею, и всем разумением твоим... Возлюби ближнего твоего, как самого себя. На сих двух заповедях утверждается закон и пророки" (Мф 22:37-40).

Вот мы подошли и к доминантному духовному свойству Бога: "...Бог есть *любовь*..." (1 Ин 4:8; 4:16). Любовь — это и одно из самых сокровенных имен Божиих. Он благой, долготерпеливый и многомилостивый. Милость Божья проявляется в том, что Он "повелевает солнцу Своему восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных". Милость есть проявление благодати и любви к падшему человечеству, особенно к грешникам, иначе говоря, милость — это как бы любовь по снисхождению, любовь к тем, кто этой любви не заслуживает. Того же Господь ожидает и от Своего творения. Он ожидает этого от человека, призывает его... напоминает, но не принуждает. Господь даровал человеку *свободу*.

Бог всегда в совершенстве знает Свои цели и средства для их достижения. Поэтому Бог является совершенно *свободным* Существом. Он свободен в том смысле, что всегда является таким, каким хочет быть, и всегда действует таким образом, каким желает. Ничто Ему не препятствует, никакая необходимость, ни внутренняя, ни внешняя, Ему не довлеет. Такая свобода называется свободой нравственной, духовной. Сама по себе способность выбора еще не делает человека свободным, потому что желания человека и его возможности не всегда совпадают. "Где дух Господень, там свобода!" (2 Кор 3:17). Иными словами, через причастие Божеству, через соединение с Богом, человек приобщается к той свободе, которой обладает Бог, и сам обретает свободу, освобождаясь от власти греха и от природной необходимости.

Бог — "Творец неба и земли, видимого всего и невидимого". Бог является *Творцом*. Человек также обладает творческими способностями, хотя в отличие от Бога творит не из ничего, а из подручного материала.

Выводы. Интегрируя знание светской науки и святоотеческий богословский опыт, считаем возможным предположить, что духовно развитый человек обладает следующими свойствами:

- приобщен к традиционным духовно-нравственным ценностям (добро, любовь, труд, долг, честь, совесть, ответственность, семья, целомудрие, соборность, мир, истина и т.п.) и народной духовной культуре;
- стремиться познавать Бога (молитва, участие в таинствах, чтение духовной литературы и др.), иметь благоговение перед святостью и величием Бога. Любовь к Богу. Доверие Богу (вера);
- имеет потребность к самопознанию и самореализации;
- слушает совесть и хранит ее чистой;
- постоянно работает над нравственным совершенствованием;
- стремиться к святости ("обожению");
- имеет развитый благодатный разум, интуицию, мудрость;
- стоит в истине;
- хранит мир в душе и в обществе, осознает себя в тесной связи с людьми;
- способен видеть в людях положительные качества, принимать других такими, какие они есть;
- умеет пользоваться своей свободой и уважать свободу других людей;
- способен ценить, созерцать красоту и создавать красивое, творить;
- сдержан, способен воздерживаться;
- стремиться к добру;
- способен любить и принимать любовь.

Следует отметить, что степень развития любого из вышеперечисленных духовных свойств у каждого человека своя. У одного могут быть ярче выражены одни проявления духовности, у другого – другие. Зависит это во многом от того, насколько человек стремится к совершенствованию в духовном плане и какие духовные свойства являются для него наиболее значимыми.

В образовательном процессе в ВУЗе мы стремимся ко всестороннему развитию личности студентов, где духовное развитие является одной из составляющих. Если не способствовать духовному становлению молодежи, то речи о всестороннем развитии молодых людей быть и не может. В связи с этим необходимо формировать представления о всех духовных свойствах человека, мотивировать студентов к развитию в себе каждого из них.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия: книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. – М.: Российское библейское общество, 2013. – 1376 с.
2. Давыденков О. Догматическое богословие: учеб. пособ. / Давыденков Олег, иерей. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. – 435 с.
3. Дворецкая М. Я. Интегративная антропология: учеб. пособие / Дворецкая М. Я. – СПб. : Институт практической психологии, 2003. – 611 с.
4. Иванова Н. А. Проблема ценностного самоопределения ребенка // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов III междунар. науч.-практич. конф. / под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2016. – С.80-83.
5. Ильичева И. М. Психология духовности: учебное пособие / Ильичева И. М. – Коломна: Тираж, 2000. – 68 с.
6. Ильичева И. М. К методологии духовно-нравственного воспитания / Ильичева И. М. // Практическая психология образования XXI века : духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: сб. науч. статей и материалов XI Всеросс. научно-практич. конф. – Коломна: МГОСГИ, 2011. – С. 36-40.
7. Космачева Н. В. Духовная составляющая природы человека / Космачева Н. В. // Новые технологии обучения : науч.-метод. сборник : в 2-х ч. / Институт инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины, АМСКП. – Киев-Винница, 2012. – Вып. 73. Часть 1. – С.92-100.
8. Феофан Затворник, святитель. Православие и наука. Руководственная книга изречений и поучений / сост. игумен Феофан (Крюков). – М.: Даниловский благовестник, 2005. – 680 с.

УДК 371.1

Лукач Эдуард,
доцент кафедры андрагогики
факультета гуманитарных и естественных наук
(Прешовский университет, Словакия)

РЕФОРМИСТСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ СЛОВАКИИ В ПЕРИОД 1918 – 1945 гг.

Реформаційний педагогічний рух в Словаччині отримав найбільш повний розвиток після виникнення Чехословацької республіки (1918 – 1938). Деякі його прояви можна простежити також під час самостійної військової держави. В цей час були засновані експериментальні школи, або експериментальні класи, викладання в яких ґрунтувалося на зарубіжних реформаційних концепціях і підходах. Вони збагатили освітню систему Словаччини, а викладацька діяльність вчителів у таких установах порушувала стереотип традиційної школи. Після оксамитової революції 1989 року та

демократизації суспільства цей рух став предметом інтенсивного дослідження педагогічної історіографії, за допомогою якого відкривається його багата спадщина.

Ключові слова: реформістський педагогічний рух, педагогічна історіографія.

Реформационное педагогическое движение в Словакии получило наиболее полное развитие после возникновения Чехословацкой республики (1918 – 1938). Некоторые его проявления можно проследить также во времена самостоятельного военного государства. В это время были основаны экспериментальные школы, либо экспериментальные классы, преподавание в которых основывалось на зарубежных реформационных концепциях и подходах. Они обогатили образовательную систему Словакии, а преподавательская деятельность учителей в таких учреждениях нарушала стереотип традиционной школы. После бархатной революции 1989 года и демократизации общества это движение стало предметом интенсивного исследования педагогической историографии, посредством которого открывается его богатое наследие.

Ключевые слова: реформистское педагогическое движение, педагогическая историография.

Reform pedagogical movement in Slovakia developed fully after the creation of Czechoslovak Republic (1918-1938) and we can find some of its expressions also in the period of independent war-time state. Experimental schools, resp. classes that reflected foreign reform conceptions and approaches enriched educational system in Slovakia and its teachers broke the stereotype of traditional school. After The Velvet Revolution in 1989 and democratization of the society, this movement became a subject of intensive research of pedagogical historiography, through which its rich pedagogical message is being uncovered.

Key words: reform pedagogical movement, pedagogical historiography.

Постановка проблеми. Возникновением Чехословацкой Республики (ЧСР) в 1918 г. появляются также новые возможности для развития школьного дела и эдукации, неотъемлемой частью которых стало проникновение и применение не только иностранных, но и отечественных идей реформистского педагогического движения. Посредством таких идей учителя и преподаватели нарушали шаблон традиционной школы, повышали свой профессионализм, активизировали деятельность учеников, создавали стимулирующий дидактический материал, а также издавали новые учебники и пособия. Многообещающее развитие реформистского движения было остановлено военными событиями, а позже ограничено социалистическим строем, который унифицировал школьную систему и отрёкся от реформистских стремлений, считавших их буржуазным пережитком. "Бархатная революция" в 1989 г. и демократизация общества снова способствовали плюрализации образовательной системы и деализированному взгляду на педагогические традиции, которые являются источником также для современных альтернативных подходов и концепций. Проявления и деятельность реформной педагогики принадлежат к актуальным темам и проблемам педагогической историографии в Словакии. К последним работам в этой области можно отнести, например, работу М. Панковой и кол. *Межвоенная школьная реформа в Чехословакии (2015)* или сборник статей В. Кудлачкова (под ред.) *Педагогическое мышление, школьная система и образование в 1918 – 1945 гг. (2016)*.

Таким образом, **целью** статьи является рассмотрение проблем реформирования педагогики на территории Словакии в период 1918 – 1945 гг.

Изложение материала. Под понятием "реформистская педагогика" понимаем "совместное обозначение для различных теоретических концепций и практические стремления, создающие конкретные модели" [1, с. 187] Такие тенденции развивались, прежде всего, в конце XIX и первой половине XX вв. под влиянием романтических идей Ж.-Ж. Руссо с его концепцией естественного образования и воспитания, а также свободного воспитания Л. Н. Толстого в Яснополянской школе. В указанный период, в рамках стремлений к замене гербартовской педагогики, переводятся на практику мысли педоцентрического движения и прагматической педагогики Джона Дьюи (progressive education) с так называемым "коперниканским переворотом" в педагогике: "Это перемены, революция, похожая на ту, которую осуществил Коперник, когда перенёс астрономический

центр с Земли на Солнце. В этом случае Солнцем становится ребёнок, вокруг которого вращаются воспитательные средства" [2, с. 81].

Проникновение позитивизма поддерживала развивающаяся экспериментальная педагогика и стремление к научному исследованию ребёнка в психологическо-педагогических лабораториях. Были созданы и вырабатывались новые дидактические подходы в виде далтонского и йенского планов, винетской системы, школы монтессори и так далее. По сравнению с гербартизмом, представители реформного педагогического движения ставили акцент на индивидуальных воспитательных целях и социальном понимании воспитания и образования, выдвигая при этом педоцентрический подход" [3, с. 223].

После отдельных попыток в экспериментальных школах или классах, учреждение которых полностью зависело от отдельных учителей, учителя Чехословакии интенсивнее приняли участие в реформно ориентированном движении под руководством чешского педагога Вацлава Пржигоду (*Václava Příhodu*). Целостное выражение его взглядов на перемены в школьной образовательной системе было представлено в работе *Рационализация школьного дела. Функциональная организация школьной системы* (1930). Предлагаемая автором единая, внутренне дифференцированная школа, должна была стать институтом, в котором однообразность и стереотип должны быть заменены подвижностью и индивидуальным подходом. "Краеугольным камнем единой школы должна стать возможность предоставить каждому ученику такое качественное и проработанное образование, какое может ученик достичь соответственно его интересам, потребностям и стремлениям" [4, с. 2].

Обучение на первой степени должно было быть направлено на воспитание учащихся к самостоятельности в работе и к ответственности за получаемые результаты, к самообладанию. Достижению такой цели должна была служить индивидуализация при обучении и использование дифференциации в виде отделений в классе или создание вспомогательных подготовительных классов, курсов и уроков для более слабых учеников. В методике обучения чтению и письму пользовались глобальным методом. Школа на второй степени обучения должна была стать внутренне дифференцированной и разделенной до трёх направлений: технического (дескриптивная геометрия, черчение, рисование, рукоделие, стенография), гуманитарного классического (с обучением латинскому языку) и гуманитарного современного (с обучением французскому языку). План позволял переход учащегося на выбранное направление, приоритетом становилось проблемное обучение и учебный план в последнем классе, то есть в седьмом и восьмом семестрах, содержал 4-часовую дотацию и позволял выбор факультативного предмета соответственно интересам учащихся. Характеристической чертой новой школы должен был стать её трудовой характер и целью являлся социальный джентльмен, которого с социальной точки зрения характеризовали такие качества, как самоотверженность, готовность оказать помощь и сотрудничество. Такому типу воспитания должны в школе способствовать разные формы коллективной трудовой деятельности как, например, самоуправление учащихся, организации и клубы учеников, издание школьного журнала, школьные собрания, разные кампании, совместное питание, символы общественной сплочённости и единства школы как, например, название школы, флаг, гимн, спортивные команды, общество выпускников школы.

Глобализация и глобальный метод являются одними из принципиальных понятий концепции Пржигоды и своё применение нашли, в первую очередь при элементарном (основном) образовании – обучении чтению, письму, счётам. При таком понимании и подходе уделялось большое внимание формальной и целостной гештальтпсихологии, выдвигающей в противовес к слововому, синтетическому методу.

Станислав Врана (*Stanislav Vrána*) в работе *Основы новой школы. Результаты экспериментальных чешских школ* (1946) описывает, что в духе глобализации единство познания и образовательного процесса сохраняется тремя способами:

а) корреляцией между одновременно, параллельно изучаемыми областями;

б) консолидацией, посредством которой ограничивалось количество изучаемых предметов и учащему предоставлялась возможность углубить, объединить и укрепить свои знания по данному предмету тем, что ему посвящалось больше часов на протяжении одной учебной недели;

в) комасацией, то есть более расширенной консолидацией, при которой определённому предмету или специализации посвящается ещё больше связного времени – день, неделя, месяц, год. [5, с. 90]

В. Пржигода в своей работе *Реформные аспекты в дидактике* (1934) к этому понятию приводит следующую характеристику: "Под глобализацией понимаем методы и приёмы обучения в жизненной целостности. Глобализационные методы отличаются от методов складных, синтетических, которые исходят из элементов и поступают к целому, а также от методов аналитических, которые по крайней мере предоставляют учащемуся целую учебную ситуацию, но сразу её разбирают на отдельные элементы. Глобализация, как показывает само название (*глобус* означает шар, закрытое единство), не обращает внимание на какие-нибудь детали или отдельные элементы, но исходит из одного целого и сохраняет его так долго, пока учащийся сам не начинает его раскладывать на более мелкие составляющие" [6, с. 111].

Идеи реформистского педагогического движения проникали в Словакию, главным образом, посредством индивидуального изучения специализированной педагогической литературы, педагогическим влиянием чешских преподавателей в словацких школах, лекциями на тему педагогических реформ в чешских краях, визитами и стажировками словацких учителей в чешских экспериментальных школах, принятием участия словацких учителей на всенародных съездах реформных учителей, сотрудничеством чешских и словацких учителей во время конкретной реализации экспериментальных школ и классов на территории Словакии.

В этих, официально одобренных, экспериментальных школах, а также и в традиционных школах в рамках деятельности экспериментальных классов или, по крайней мере, посредством нетрадиционных форм обучения отдельных предметов, сами учителя стремились активно содействовать проверке эффективности новых методов и приёмов, стоит ли вообще подключать к такой работе воодушевлённых педагогов, главным образом в трёх регионах.

В городе Трнава, под руководством Франтишка Мусила (Františka Musila), уже с 1932 г. начали встречаться учителя трнавского региона Словакии и его прилегающих областей, на так называемых рабочих собраниях учителей, которые переросли в сентябре 1934 г. в основание добровольного формального объединения – Трнавского педагогического семинария. Расширение и получение знаний в педагогическом семинарии реализовались, прежде всего, посредством лекционной деятельности, которая надлежащим образом пополнялась проведением экскурсий в экспериментальные школы, которые на практике использовали новые методы, практическими курсами, выставками, информацией о новейшей педагогической литературе, подключением учителей в научную деятельность и т. п. Центром и резиденцией практических стремлений о реформировании школьной системы в городе Трнава стала Государственная мещанская школа для мальчиков, в которой с 1939 г. "начали организовать в замен традиционным классам специальные учебные помещения, вводить методы индивидуализации и самообразования (самостоятельного учения)" [7, с. 11]. Обучение, которое осуществлялось в классах, специализированных соответственно конкретным предметам, руководствовалось принципами индивидуализации и самообразования, на основе постепенного продвижения учащегося в учёбе посредством инструктажных текстов. Такой подход позволял учащимся применить свой индивидуальный темп работы, учитель мог корректировать инструктажные тексты соответственно степени овладения учебным материалом и способностям учащегося, но также регулировать работу в

коллективе – групповое решение поставленных проблем, совместное рассмотрение решенных задач.

Среди первых официальных экспериментальных школ в Словакии можно привести Экспериментальную мещанскую школу доктора Ивана Дэрера (Ivana Déreera) в городке Малацки. Экспериментальное обучение в первом классе было введено в учебном году 1932/33, а в 1935 г. экспериментальными уже были все классы этой школы. На основе дифференциации, которая осуществлялась посредством разных диагностических методов – тестов, диктантов, устных экзаменов и проч., учащиеся разделялись на рабочие группы, для которых были соответственно приспособлены учебные программы с разной степенью сложности и требовательности задач и соотношения индивидуальной работы, групповой работы и деятельности под руководством учителя. Учебный материал был составлен в форме программ, в которых решающими были проблемные задачи и методы, целью которых было развитие самостоятельного мышления, поиски индивидуальных путей при решении задач, выработка навыков в работе с учебной и специализированной литературой. Одними из наблюдаемых результатов, вытекающих из таким образом реализованного обучения и результатов, достигнутых у учащихся, были "повышенная мера самостоятельности и самоуверенности в контакте с разными учреждениями и ведомствами, а также взаимопонимание в вопросах, связанных со существованием и деятельностью общепользовательных заведений и учреждений" [8, с. 172 – 173].

Школой издавался ученический журнал "Наши голоса", в котором кроме переписывания текстов на обложках, учениками обеспечивались все неизбежные работы – финансовое обеспечение, печать, переплёт журнала, распределение, продажа и проч. Коллектив учеников играл важную роль также во время санкционирования некоторых проступков учеников формой выговора, потерей функции, отнятием избирательного права или запретом участия в совместных играх. Эти санкции были объявлены на общих собраниях учеников.

Специальной активностью в реформистских стремлениях выделялся чешский учитель Вацлав Стухлик (Václav Stuchlík), который работал учителем в Государственном женском учительском институте в городе Прешов. Он составил своеобразную реформную концепцию под названием *За новую педагогику и воспитание*, и в рамках его идей были изданы авторские труды: *Педагогические науки* (1934), *Общая педагогика* (1935) и *Общая дидактика* (1936) [9, с. 48]. В. Стухлик исходил из естественного воспитания, основой которого является естественный воспитательный подход и его соотношение с основными чертами: а) естественное активное участие ученика в воспитательном процессе, основанном на его осознании потребности воспитания и образования собственной личности; б) воспитательные цели, отвечающие душевной зрелости ученика; в) "интимное" отношение учителя к учебному материалу, проявляющееся в его сильном чувственном акцентировании во время обучения. "Это моя цель, чтобы естественное воспитание и образование получили постоянное домовское право также в школе, чтобы школа стала в культурной жизни таким фактором, каким она должна быть" [10, с. 23]. Вторым важным принципом его новой педагогики является её содержательное понимание, которое В. Стухлик ставит в противовес с тогдашними положениями, выдвигающими на первый план внешнюю форму воспитательных явлений.

При реализации этой его концепции естественного воспитания приоритет должен быть поставлен в первую очередь на школьном воспитании, прежде всего на его внутренней рационализации, потому что, как объясняет сам Вацлав Стухлик, "она может осуществляться в самой отсталой деревушке с самым обыкновенными простыми пособиями. Комфортные пособия и современнейшее оборудование не может находиться в наши дни во всех школах, но только от учителя зависит, сумеет ли осуществить рационализацию внутренней работы во время неизменившейся внешней организации" [11, с. 2]. Старую систему школьного дела Стухлик упрекал в перезагрузке учеников домашними заданиями, что свидетельствует о

низком дидактическом уровне и энциклопедической направленности. "Нормальный ученик всему научится в школе ... а если нет, это не он виноват – вне школы у него должно быть свободное время для собственного самообразования, учиться чему и как сам хочет" [12, с. 160]. Стухлик высказывался, главным образом, против механического повтора и формальных заданий. В своих взглядах также отвергал повторы и экзаминирование таким способом, как они практиковались в классической школе. Максимальное сосредоточение внимания на личности ученика и степень его душевного развития привели Стухлика к заключению, что самой подходящей воспитательной работой учителя (воспитателя) является та, когда ученики сами определяют учебный материал и то, чему хотят научиться на основе собственных внутренних потребностей" [13, с. 40].

В районе города Гелница Отто Горак (Otto Horák) в Государственной народной школе в деревне Жакаровце в образовал 1-м общем классе отдельный экспериментальный класс, в котором обучение не разделялось по классическим предметам. В этом классе одна половина учеников обучалась по глобальному методу, вторая половина синтетическим методом. Результаты исследования в классе привели О. Горака к тому, что "приобретённая у глобалистов способность воспринимать и атаковать целые слова как целые формы, что мешает любимому чтению по слогам у синтетиков, играет важную роль на протяжении всего процесса обучения чтению" [14, с. 17]. Глобалисты пользовались в процессе освоения текста меньшим количеством закрепляющих пунктов, что им позволяло плавный переход текстом. Выгоды такого метода проявлялись также в правильном фразовом и слоговом ударении, в соблюдении знаков препинания и более быстром и лёгком понимании содержания и значения читаемого текста.

Грустные исторические события, которые начались Венским арбитражем (2 ноября 1938), привели наконец к распаду предвоенной Чехословацкой Республики. На заседании Словацкого сейма 14-го марта 1939 была провозглашена самостоятельная Словацкая Республика, и 15-го марта возникает Протекторат Богемии и Чехии. Прежние реформистски ориентированные педагогические стремления, направленные главным образом на области методики и дидактики I-й и II-й степени начальной школы, отошли на задний план или, по крайней мере, слились со стремлениями к достижению целостной реформы в области школьного дела. "Правительство и государственные органы приложили большие пропагандистские, идейно-политические и законодательные старания к тому, чтобы жители страны приняли существование нового государства, отождествились с его строем и идеологическо-политической направленностью. Воспитание молодёжи в народном, национальном и христианском духе должно при этом сыграть решающую роль" [15, с. 91].

В этих принципиально других условиях и приоритетах всё-таки находим оттенки интересов педагогических работников продолжать реформные усилия, прежде всего, формой практического обучения, профессиональных встреч педагогов или статей в педагогических журналах, но уже в значительно меньшей мере, как этому было в предшествующем периоде.

В послевоенное время решалась также задача дальнейшего направления образовательной системы в Чехословакии. Также в рамках переговоров педагогического семинара братиславских учителей, состоявшихся с 25-го по 27-го мая 1946 г. обсуждались вопросы о дальнейшем развитии школьной системы. Станислав Врана (Stanislav Vrána), известный представитель экспериментального образования в чешском городе Злин предложил воспользоваться прежними результатами реформистской педагогической активности и учредить три экспериментальные школы – в Праге, в Брно и в Братиславе. Результаты из этих школ должны были быть применены в образцовых школах в каждом районе, откуда должны проникать в обыкновенные школы [16, с. 122]. Деятельность экспериментальных школ стремилась организационно и методически управлять Комиссия для экспериментального образования, которая возникла в 1947 г. Комиссия, во главе которой стоял В. Пржигода, предлагала кроме образцовых и реформных школ, также исследовательские государственные школы, то есть "какие-то школьные клиники, которые

должны реализовать педагогические идеи, несмотря на существующую, текучую практику" [17, с. 34].

Февральские события 1948 г. и впоследствии принятый Закон об основной регуляции единой школьной системы (№ 95/1948) окончательно поставил конец всем стремлениям и возможностям реализации богатого идейного завещания реформистского педагогического движения и воспользования его прогрессивных идей и проектов для дальнейшего теоретического и практического развития образования и педагогики. Наоборот, в период начала 50-х годов все эти реформные попытки оказались в позиции негативного пережитка буржуазной педагогики времён существования буржуазной ЧСР, и в этом смысле было движение подвергнуто разгромной критике.

Выводы. Очевидно также, что из-за бессердечного отношения прежнего режима к этому педагогическому завещанию до сих пор не рассмотрены все стежейные инициативы реформистского педагогического движения и судьбы его пропагандистов. Вопреки этому, до ныне открытое богатство завещания реформистского педагогического движения предоставляет источник знаний и поучений для современного образования и школьной системы, предоставляет учителям возможность пользоваться положительным опытом в ежедневной педагогической практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Průcha J. Pedagogický slovník / Průcha J., Walterová E., Mareš J. – Praha: Portál, 1995.
2. Singule F. Americká pragmatická pedagogika / Singule F. – Praha: SPN, 1991.
3. Kudláčová B. Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania / Kudláčová B. // Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu) / Kudláčová B. – Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, 2010. – S. 192–226.
4. Příhoda V. Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra / Příhoda V. // Školské reformy. – 1928. – Roč. 10, č. 1. – S. 1–8.
5. Vrána S. Základy nové školy / Vrána S. // Výsledky práce českých pokusných škol. – Brno: Ústřední učitel'ské nakladatelství a kníhkupectví, společnost s r. o., 1946.
6. Příhoda V. Reformné hľadiská v didaktike / Příhoda V. – Bratislava: Ján Pocišk a spol, 1934.
7. Janus H. Z histórie nášho školstva. Reformné hnutie / Příhoda V. // Učitel'ské noviny. – 1997. – Roč. 47, č. 24. – S. 11.
8. Špánik J. Prvá pokusná škola slovenská / Špánik J. // Pedagogický sborník. – 1935. – Roč. 2, č. 5 – 6. – S. 167–173.
9. Lukáč E. Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu / Lukáč E. – Prešov: Metodické centrum, 2000.
10. Stuchlík V. Za novú pedagogiku a výchovu. II. diel: Obecná pedagogika. Prešov: tlačou F. Bartoša v Přerově, 1935.
11. Stuchlík V. Priatel'ia / Stuchlík V. // Za novú pedagogiku a výchovu. – 1935. – Rad I, č. 1. – S. 1–3.
12. Stuchlík V. Za novú pedagogiku a výchovu. III. diel: Obecná didaktika. Prešov: tlačou F. Bartoša v Přerove, 1936.
13. Bačová M. Didaktické názory Václava Stuchlíka / Bačová M. // Lukáč E. (Ed.) Václav Stuchlík a jeho snahy o reformu školy. – Prešov: Metodické centrum, 1994. – S. 34–44.
14. Horák O. Výsledky vyučovania čítaniu globálnou metódou na dedinskej slovenskej ľudovej škole. (Porovnanie s metódou syntetickou) / Horák O. // Tvořivá škola. – 1936/1937. – Roč. 12, č. 1. – S. 17–18.
15. Krankus M. Školská a mimoškolská výchova na Slovensku v rokoch 1938 – 1945 / Krankus M. // Kudláčová B. (ed.) Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945. – Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, 2014. – S. 91–103.
16. Brťka J. O pedagogickom seminári bratislavských učitel'ov / Brťka J. // Jednotná škola. – 1945/1946. – Roč. I, č. 8 – 10. – S. 371–376.
17. Rýdl K. Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSR a ve světě / Rýdl K. – Prešov: Metodické centrum, 1992.

УДК 371; 378

Майерова Катарина,
доктор філософії (PhDr., PhD.)
кафедры андрагогики факультета гуманитарных и естественных наук
(Прешовский университет в Прешове, Словакия)

ЗНАЧИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАСТНИКОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Автор статті присвячує свою увагу значенню пізнання і поваги до рис учасників освіти не тільки в процесі їх самоосвіти, але і при консультуванні, спрямованому на усунення проблем учнів. Ефективний освітній процес неможливо здійснювати без діагностики педагогами учнів і визначення їх когнітивних, афективних і соціокультурних характеристик, на підставі чого стає можливим індивідуалізувати освіту дорослих людей.

Ключові слова: характеристики учасника освіти, освітній процес, особистість, мотивація, самонавчання, андрагогічне консультування.

Автор статьи посвящает своё внимание значению познания и уважения к чертам участников образования не только в процессе их самообразования, но и при консультировании, направленном на устранение проблем учащихся. Эффективный образовательный процесс невозможно осуществлять без диагностики обучающими обучаемых и определения их когнитивных, аффективных и социокультурных характеристик, на основании чего становится возможным индивидуализировать образование взрослых людей.

Ключевые слова: характеристики участника образования, образовательный процесс, личность, мотивация, самообучение, андрагогическое консультирование.

The author of the paper deals with the importance of understanding and respecting the characteristics of participants of education, not only in the process of education itself, but also in the process of counselling focused to eliminate the problems of participant. Efficient educational process cannot be implemented without diagnostic of clients in learning process and without finding their cognitive, affective and socio-cultural characteristics, which makes it possible to individualise adult education.

Key words: characteristics of participants of education, process of education, personality, motivation, learning, andragogical counselling.

Введение. Современный подход к образованию, не только совершеннолетних лиц, не сводится лишь к использованию новейших воспитательно-образовательных средств, привнесённых информационно-коммуникационными технологиями в образовательный процесс, которые стали обыденностью, поскольку возникает потребность в индивидуализации обучения. Эффективную индивидуализацию можно обеспечить единственно на основе изучения характеристик участников образования. Обучающий мог бы во время учебного процесса и своей работы постоянно приобретать новые знания о характеристиках учащихся и применять их в учебном процессе как средство повышения качества образования.

Он должен развивать свою диагностическую компетенцию и в случае необходимости обращаться за поддержкой к андрагогу, который мог бы содействовать индивидуализации обучения, поскольку рынок труда нуждается в эффективной рабочей силе, компетентной выполнять свою функцию. Удовлетворение возрастающих требований к качеству рабочей силы можно осуществить благодаря образованию. И если учебные задачи реализуются в процессе образования в соответствии с запросами рынка труда, тогда становится возможным благодаря образованию взрослых людей менять общество [3]. С позиции постмодернизма

образование взрослых подчинено рынку труда [23], причём в новых условиях заново получает признание роль и функция образования взрослых [9].

Исходя из утверждений многих авторов [1; 6; 8; 13], можно полагать, что образование является существенной частью успешности на современном рынке труда. Кубек [13, с. 237] утверждает: "Требования в отношении знаний и способностей человека в современном обществе постоянно меняются, и человек, для того чтобы выступать в качестве рабочей силы, быть занятым, должен свои знания и навыки постоянно углублять и расширять".

Далее он отмечает, что образование в современном обществе является пожизненным процессом, который в рассматриваемом нами контексте повышает приспособляемость рабочей силы, что позволяет гибко реагировать на изменения на рынке путем развития знаний и навыков, а также необходимых черт личности.

Если взрослый человек осознаёт, что ему чего-то из вышеуказанного недостаёт, или же он хочет развиваться и работать на опережение, тогда его задачей является учиться.

Иногда, однако, процесс образования не идёт в соответствии с ожиданиями или же индивид не осознаёт необходимости образовываться, в таком случае он должен иметь возможность получить руководство со стороны специалиста андрагога, который на основании профориентации порекомендует ему направление обучения. Без изучения образовательных потребностей, их определения и учёта характеристик участников образования и в то же время совместной работы с другими специалистами не может обучающий адекватно удовлетворить ожидания и потребности участников образования. Консультирование становится инструментом эффективного образования для взрослых.

Основными детерминантами образования являются два субъекта – обучающий и обучаемый. Названные субъекты процесс образования наполняют признаками, которые их характеризуют. Но в контексте современного подхода к образованию мы акцентируем внимание больше на учащемся и устранении трудностей, с которыми он сталкивается в процессе обучения. В этой связи субъективные факторы, обусловленные его характерными чертами, становятся всё более важными.

Под субъективными факторами, в согласии с Махаловой [15] и Прухом [19], мы понимаем факторы, зависящие от таких черт участника образования, как:

- 1) физическая характеристика;
- 2) когнитивная характеристика;
- 3) аффективная характеристика;
- 4) социокультурная характеристика.

По Махаловой [15, с. 92-93], основу обучения совершеннолетних составляют следующие виды знаний:

- сведения о личности взрослого человека;
- сведения о личности взрослого человека в образовании, т. е. знания об участнике учебного процесса;
- сведения о возможности взрослого человека учиться, иначе говоря, о его способности к учёбе;
- сведения об обучении взрослого человека;
- сведения о мотивации взрослого человека к обучению и образованию;
- сведения о взаимодействии взрослого человека с другими людьми в различных социальных обстоятельствах и условиях образования взрослых людей.

Всеми этими знаниями должны бы обладать учитель и консультант по образованию в целях упрощения учебного процесса.

Полагаем, что когнитивная характеристика коррелирует со сведениями о личности взрослого человека и в то же время содержит информацию об обучении вместе с особенностями разных когнитивных стилей и способностью учиться.

Аффективная характеристика затрагивает сферу личности и знания о мотивации взрослого участника к самообучению и самообразованию, является характеристикой

личности и своё особое значение приобретает в классификациях типов личностей. Социокультурная характеристика имеет общие основы со знаниями о взаимодействии взрослого человека с окружающими людьми, в различных социальных обстоятельствах и условиях образования совершеннолетних, таким образом, мы не можем игнорировать социальный контекст, в котором живёт и работает учащийся, исполняя в нём разные роли.

Мы в последнюю очередь упоминаем здесь физические характеристики, поскольку задачей обучающего или консультанта не является ориентация на них по той простой причине, что это не входит в сферу их компетенции и они не обладают подходящими методами их изменения. Это не означает, однако, что они не принимают во внимание любые физические недостатки субъекта, которые могут повлиять на процесс консультирования и образования.

В таком случае можем констатировать, что процесс образования со стороны его участника детерминирует прежде всего социально-психологическая специфика (жизненный опыт, образование, профессия, социальное окружение и условия) и, во вторую очередь, личностная специфика (индивидуальный физический потенциал личности).

Необходимо отметить вслед за Махаловой [15] и Кубеком [13], что для успешной реализации в работе нам не будет достаточно наших способностей и знаний, полученных за время обучения в школе при подготовке к профессиональной деятельности, так что необходимо постоянно развиваться, что однозначно подтверждают задачи развития взрослого человека в том виде, как их понимает, например, Махалова [15].

Учитывая сказанное выше, в этой части статьи сосредоточимся на определении важнейших признаков участника образования, таких как индивидуальность, способности, мотивация.

Необходимо отметить, что личность определяется как "характерные черты мышления, эмоций и поведения, которые обуславливают индивидуальный стиль человека и характер его взаимодействия с окружающей средой. Кроме душевных свойств, личность определяется такими переменными, как социализованность, эмоциональная стабильность, импульсивность, добросовестность, и многими другими" [2, с. 504].

Автор далее указывает на постоянство личностных черт во времени. При этом наиболее выразительными из них являются константы интеллигентности и интеллектуальных интересов. Тем не менее, существует и опыт, которые меняет людей, особенно их отношения, ценности и личность в целом. К такого рода опыту принадлежит и учёба, следовательно и образование. В той же мере оказывающим влияние фактором служит и косультирование.

Применительно к целям образования и руководства им заявляем, что "цели обучения связаны с тремя измерениями личности, и они могут быть разделены на когнитивные, аффективные и психометрические" [8, с. 129]. В отношении профессионального образования мы имеем в виду цели когнитивные, поведенческие и обучающие.

Следовательно, речь идёт о совершенствовании знаний и интеллектуальных способностей, установок, практической деятельности, результативности [17], что связано со способностями и мотивацией. При этом способности можем воспринимать как потенциал человека, психофизическую предрасположенность к успешности, которую можно развивать на основании талантов человека и мотивации к их проявлению и совершенствованию. Ричан [21] отмечает, что между людьми существуют большие различия не только в том, что они знают и могут сделать, но и в том, чему они способны научиться.

Имеется в виду индивидуальный предел результативности, или её уровень, который достигается при оптимальных условиях, когда человек мотивирован и усидчив. Этот предел наследуется человеком при рождении. Исходя из этого необходимо сказать, что в образовательном процессе обучающий должен учитывать этот особый предел ученика и не приносить вред личности его превышением.

Противоположную позицию отстаивает Фёрштан [7], который определяет интеллект как склонность организма к модификации в условиях, когда он сталкивается с необходимостью сделать так, чтобы лучше адаптироваться к более сложной ситуации в жизни. Из этого следует его утверждение о том, что "границы обучения не могут быть наперёд известны и заданы. Все люди могут меняться, представляя собой открытые системы, способные достигать значительных преобразований в своей структуре" [14, с. 44]. Мотивация также является ключевым компонентом образования, а мы добавим, что и процесс консультирования. По Шейдеру и Шмальту, как утверждает Джука [5, с. 44], мотивация – это "актуальное состояние, которое складывается из эмоциональных и когнитивных процессов, которые побуждают (заряжают энергией) и руководят поведением (дают ему направление).

К этому состоянию принадлежат и волевые процессы, промежуточные и окончательные решения, принимаемые и осознаваемые личностью". Таким образом, человек осознает важность непрерывного образования, принимает решение учиться на основании собственного намерения и волевые процессы позволяют ему сохранять его и не сдаваться при встрече с препятствиями.

Мотивы запускают эмоциональные и когнитивные процессы. Вендель [24] рассматривает мотивацию как одну из наиболее важных предпосылок обучения. "Внутренняя мотивация основывается на таких факторах, как интерес и любопытство, осуществление деятельности, радость достижения целей и т. д." [24, с. 175].

Далее он упоминает полезность для жизни и получения квалификации. Внешняя мотивация скорее связана с получением награды и избежанием наказания. Что можем в профессиональном образовании понимать как стремление получить более высокую оценку и не подвергнуться дисциплинарным мерам, в рамках внутренней мобильности не оказаться переведённым на другую работу или пониженным в должности, или в рамках внешней мобильности быть уволенным либо досрочно отправленным на пенсию. Чап и Мареш [4, с. 254] утверждают, что "поддержка внешней мотивации тормозит развитие более ценной внутренней мотивации, усилению которой способствуют любопытство, радость от работы и освоение возможностей, преодоление препятствий и достижение целей".

Профессиональное образование, соответственно, должно бы оказывать поддержку посредством адекватно организованного цикла систематического образования, что подразумевает определение потребностей работников организации, планирование обучения, осуществление образовательного процесса, оценку результатов обучения и эффективности образовательных программ, внутреннюю мотивированность работников, чтобы обучение их внутренне обогащало и приносило радость достижения цели, что может сказаться и на уровне реализации целей организации в целом.

Преподаватель должен соблюдать принцип взаимосвязи между теорией и практикой в области образования взрослых, поскольку взрослый человек оказывается мотивированным тогда, когда образование помогает ему сохранить или повысить должность либо престиж, когда он может применить полученные знания на практике в своей профессиональной деятельности. Консультант должен быть восприимчивым к мотивации клиента, повышать её и добиваться того, чтобы клиент хотел работать совместно.

В структуре личности оказываются значимыми другие два аспекта, такие как темперамент и характер, но мы не уделяем им достаточно внимания, поскольку они не являются основополагающими в области образования взрослых и в то же время не могут быть признаны хорошо изученными и описанными.

Темперамент является термином, обозначающим преимущественно врожденный набор свойств, касающихся прежде всего эмоциональной организации личности, что обуславливает определенное поведение и способ выживания [21].

Теории темперамента, начиная со времён Гиппократ, изучают разные авторы, в их числе Э. Крешмер, У.Х. Шелдон, Х.Й. Ясенк (анализом теории занимаются, например, Галл

а Лиидзей [10]; Ричан [21]). Однако ни в одном из исследований чётко не определено, какими конкретно свойствами темперамента должен обладать обучаемый. Полагаем, что значимыми среди них являются выносливость, устойчивость, благоразумие, спокойствие и оптимизм.

Характер – крайне важное приобретённое качество, которое влияет на образ жизни и поведение человека [11]. Что касается характера, можно добавить, что люди старше 25 лет способны рассуждать о ценностях и принципах без оглядки на авторитеты и актуальные общественные нормы.

Релятивизация отношения к стандартам является следствием неформального способа мышления. Человек в середине фазы взрослой жизни предстаёт как наиболее надёжный и принципиальный [12]. Это обусловлено тем, что он хочет удовлетворить ожидания обучающего, способен также более интенсивно ощущать сложность этих требований, что может привести к неуверенности в себе и блокированию деятельности. Страх перед требованиями к результату может стать препятствием для обучения [15]. Консультант должен быть способен нейтрализовать страхи обучаемого и заставить его сосредоточить внимание на своих сильных сторонах.

Указанные страхи могут быть и следствием низкой самооценки обучаемого. В период ранней зрелости, прежде всего в рамках развития самосознания, происходит повышение уверенности в себе, чувства собственного достоинства, признание собственных сил и компетенций, которые являются предпосылкой самодостаточности, обычно проявляющейся как уравновешенность личности. Позже человек начинает приводить в равновесие отдельные сферы своей жизни, сравнивает свои идеалы и взгляды с реальностью и создает образ будущего.

В пожилом возрасте человек воспринимает старение как физически, так и психологически, всё больше закрывается от других, теряет компетенции, что также может привести к снижению самооценки [12]. Как уже упоминалось выше, заниженная самооценка может также стать для обучаемого психологическим барьером при получении образования во взрослом состоянии [1].

Обобщая изложенное, отметим, что личность ученика является переменной величиной, которой обладает каждый уже до начала своего обучения, причём педагог и консультант должны отмечать индивидуальность учащихся. Необходимость навыков самоконтроля в системе обучения взрослых развивается естественным образом. Взрослый человек именно в процессе психологического роста становится независимой, рациональной и последовательной личностью [22].

Целью преподавания и обучения, по определению Нолтинга и Паулуса [16], является в первую очередь развитие продуктивных стратегий мышления и обучение стратегиям приобретения знаний. Причём последняя из названных целей соответствует роли развития взрослого человека, по Махаловой [15]. Куратор может предложить учащемуся стратегии, которые помогут ему решить свои трудности, когда рядом нет помощника. Распространяя это на профессиональное образование, мы вслед за Армстронгом [1, с. 470] поддерживаем утверждение Петтигрю и Уиппа, которые "считают, что целью непрерывного обучения в рамках организации должно стать создание "способности, квалификации организации".

Целью обучаемых является получение более глубоких знаний. В процессе обучения происходит изменение поведения, что сказывается на уровне сенсомоторном, эмоциональном, социальном и познавательном и находится в соответствии с целями образования, описанными выше.

Учащийся должен также обладать способностью учиться, которую Пирогова определяет как "необходимое условие для скорейшего осуществления деятельности, в том числе мануальной, перцептивной, социальной и умственной" [17, с. 62]. В частности, речь идёт о степени обучаемости, лёгкости и трудности учения, настойчивости ученика, его интересе к обучению и интенсивности данного процесса.

Обучающему следует прийти к тому, что обучение не должно, главным образом в зрелом возрасте, быть ориентированным на запоминание, но должно быть наполненным смыслом. Консультант своим активным и стабильным подходом должен обеспечить клиенту полноценное и эффективное образование. Условия для эффективного образования Армстронг [1] определяет так:

- 1) индивид должен быть мотивирован учиться;
- 2) для учащихся должны быть установлены нормы результативности;
- 3) учащимся требуется обстоятельное руководство;
- 4) учащиеся должны чувствовать удовлетворение от обучения;
- 5) обучение является активным, а не пассивным процессом;
- 6) необходимо использовать подходящие методы обучения;
- 7) методы обучения и преподавания должны меняться и быть разнообразными;
- 8) усвоению знаний и навыков следует уделять достаточное количество времени;
- 9) у обучающихся должно происходить закрепление осознания правильного поведения;
- 10) необходимо признать, что существуют различные уровни обучения, которые требуют различных методов и занимают разное количество времени.

Он также перечисляет условия эффективного обучения:

- 1) обучающийся человек мотивирован к учёбе;
- 2) культура организации поощряет и поддерживает обучение;
- 3) обучающийся человек получает совет, поощрение, поддержку и обратную связь;
- 4) обучение улучшится, если мы будем изучать теорию образования;
- 5) обучение будет более эффективным, если оно будет удовлетворять потребности обучаемого.

В начале своей деятельности консультант должен проанализировать потребности ученика. Прусакова [20, с. 17] под анализом потребностей участников образования понимает "процесс сбора и анализа информации, необходимой для определения параметров образования. Потребности в обучении возникают как гипотетическое состояние (осознаваемое или неосознаваемое), когда человек испытывает недостаток знаний или навыков, которые имеют важное значение для его выживания". Если анализ потребностей конкретных людей не осуществляется, обучение может оказаться неэффективным и не достигнет цели.

Новое определение целевой группы должно подразумевать, даже на наш взгляд, профилактическую меру указания не на недостатки, но на достоинства потенциальных учащихся и обучаемых как позитивного момента их личности, при этом они должны быть направлены на приобретение и развитие компетенций, необходимых для их применения в работе (аналогично относительно компетенций, как пишет, например, Пламинек [18]). Следовательно, целью андрагога в руководстве взрослой особой является определение образовательных запросов, в особенности выявление проблем в учёбе, то есть осуществление диагностики клиента соответствующими методами и инструментами. Пирогова [17] в этом контексте представляет диагностические методы и механизмы, изучающие участников образования при консультировании.

В случае получения результатов (вопросы об уровне интеллекта, мотивации, выявление психологических проблем, связанных с обучением или безработицей), выходящих за рамки андрагогической диагностики и консультирования, возможна соответствующая совместная работа команды специалистов (взрослые воспитатели, психолог, социальный работник). Участие психолога в процессе руководства взрослым человеком в обучении является обязательной частью андрагогической диагностики образовательных потребностей, знаний, стиля обучения, способностей, интересов, мотиваций, позиций индивидов в целом. Если уж консультант-андрагог придёт к знанию вышеуказанного сам или при совместной работе с другими специалистами, проникнет глубже в ядро участника образования, важно, чтобы он

rasporjajalsja polučennymi svedenĀmĀmi i imel vozmožnost' ispol'zovat' ih pri konsul'tirovanĀmĀ s cel'ju pomoch' učĀmĀku v voprosah obrazovanĀja.

Zaključenie. Kachestvo obrazovanĀja determinirovano mnogimi aspektami, vospitatel'no-obrazovatel'nye sredstva, nesomnenno, nachodjatsja v čĀsle nih. SovremenĀnyĀ podhod trebuĀet ispol'zovanĀja diapazona znanĀj o kharakteristikah obučaĀemykh. Kompleksnost' kompetĀncĀj pedagoga imĀet važnoĀe značĀenie. Ego rol' zaključaĀetsja v primĀnenĀmĀ v obrazovatel'nom processe znanĀj o kharakteristikah učāšĀjŀsja, polučĀennykh iz drugĀj oblasti, v čāstnosti psihologii. Pri neobchodĀmosti sleduet priglasĀt' k sotrudničĀstvu konsul'tanta-andragoga i usoveršenstvovat' vmĀste s nim konkretĀnye metody i formy raboty, takže k ego pomochi možno obratĀt'sja, esli reč' idĀt o neobchodĀmosti primĀnenĀja novĀjšĀj znanĀj v oblasti obrazovanĀja i konsul'tirovanĀja.

ЛІТЕРАТУРА

1. Armstrong M. Řízení lidských zdrojů / Armstrong M. – Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005. – 856 s.
2. Atkinsonová R. L. Psychologie / Atkinsonová R. L. et al. – Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995. – 853 s.
3. Brokokfield S. D. The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching / Brokokfield S. D. – Open University Press: McGew – Hill Education, 2005 – 440 pp.
4. Čáp J. Psychologie pro učitele / Čáp J.; Mareš J. – Praha: Portál, 2001. – 656 s.
5. Džuka J. Pedagogická psychológia / Džuka J. – Prešov: FF PU, 2003. – 121 s.
6. Ferjenčík J. Riadenie ľudských zdrojov / Ferjenčík J., Bosáková M. – Bratislava: Ekonóm, 2001. – 131 s.
7. Feuerstein R. The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques / Feuerstein R., eds. – Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential Press, 2002. – 630 pp.
8. Frk V. Riadenie ľudských zdrojov / Frk V. – Prešov: FF PU, 2010 – 283 s.
9. Griffin C. Chapter 6. Didacticism. Lectures and Lecturing / P. Jarvis // Theory and Practice of Teaching. – [2nd. ed.]. – London & New York: Routledge Falmer, 2006. – Pp. 73–89.
10. Hall C. S. Psychológia osobnosti / Hall C. S., Lindzey G. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. – 510 s.
11. Hartl P. Vel'ký psychologický slovník / Hartl P., Hartlová H. – Praha: Portál, 2010. – 800 s.
12. Končeková Ľ. Vývinová psychológia / Končeková Ľ. – Prešov: Lana, 2005. – 298 s.
13. Koubek J. Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky / Koubek J. – Praha: Management Press, 2004. – 367 s.
14. Krejčová K. Princípy dynamického přístupu k diagnostice schopností / Krejčová K. // Psychologie pro praxi. – 2010. – № 45 (3 – 4). – S. 39 – 45.
15. Machalová M. Psychológia vo vzdelávaní dospelých / Machalová M. – Bratislava: Gerlach Print, 2006. – 224 s.
16. Nolting H. P. Grundriss der Psychologie: Pädagogische Psychologie. 3. Aufl / Nolting H. P., Paulus P. – Stuttgart: Kohlhammer, 2004. – 206 s.
17. Pirohová I. Andragogická diagnostika / Pirohová I. – Prešov: Akcent Print, 2008. – 162 s.
18. Plamínek J. Vzdělávání dospělých / Plamínek J. – Praha: Publishing, a.s., 2010. – 336 s.
19. Průcha J. Moderní pedagogika / Průcha J. – Praha: Portál, 2009. – 481 s.
20. Prusáková V. Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská / Prusáková V. a kol. – Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2010. – 258 s.
21. Říčan P. Psychologie osobnosti. Obor v pohybu / Říčan P. – Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007. – 200 s.
22. Tennant M. Psychology and Adult Learning / Tennant M. – [3nd. ed.]. London & New York: Routledge, 2006. – 177 s.
23. Usher R. Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds. – [2nd. ed.] / Usher R., Edwards R. – London & New York: Routledge, 2003. – 253 s.
24. Vendel Š. Pedagogická psychológia / Vendel Š. – Prešov: FF PU, 2005. – 360 s.

Мерзова Радана,

кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри славістики, керівник секції україністики
(Прешовський університет у Прешові, Словаччина)

З ЧЕСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН ДО 1848 РОКУ

Стаття присвячена чеським і Українським культурним і літературним контактам, які з'явилися в чеських періодичних виданнях з 1814 до 1848 року. Представлений перелік інформації про події в Україні; таким чином, Чеська обізнаність щодо українських земель і народу доведена. Цей список контактів, який був ініційований В. Домбровським ще на початку 19-го століття, свідчить про взаємну зацікавленість країн.

Ключові слова: Чеська періодика між 1814-1848, чесько-українські відносини, літературні зв'язки, науковий і культурний фон, взаємне пізнання.

The article deals with Czech and Ukrainian cultural and literary contacts which appeared in Czech periodicals from 1814 to 1848. Presented is a list of information about events in the Ukraine and thus Czech awareness of Ukrainian lands and people is proved. This list of contact, which had been initiated by J. Dobrovsk back in the beginning of the 19th century, demonstrates the mutual interests of the nations in each other.

Key words: czech periodicals between 1814-1848, Czech-Ukrainian relationships, literary contacts, scientific and cultural background, mutual knowledge.

Статья посвящена чешским и Украинским культурным и литературным контактам, которые обнаруживаются в чешских периодических изданиях с 1814 до 1848 года. Представлен перечень информации о событиях в Украине и, таким образом, Чешская осведомленность про украинские земли и народ доказана. Это список контактов, который был инициирован В. Добровским еще в начале 19-го века, свидетельствует о взаимной заинтересованности стран.

Ключевые слова: Чешская периодика между 1814-1848, чешско-украинские отношения, литературные связи, научный и культурный фон, взаимное познание.

Постановка проблеми. Початок чесько-українських відносин можна знайти у життєдіяльності Йозефа Добровського, який вважається фундатором славістики в чеських землях та представником першого покоління національного відродження у кінці XVIII століття. До цінного наукового доробку великого славіста належить подорож у Росію, під час якої він хотів відвідати Київ. Але через нестачу фінансів Й.Добровський вибрав іншу дорогу додому – через Білорусь та Польщу. Проте, безперечно, викликав зацікавленість чеських вчених до життя в Україні, конкретно у Галичині та на Буковині. Поступово це творче захоплення Й.Добровського до східних земель було підхоплено тогочасними часописами, які поширювали науковий матеріал серед широкого загалу.

Зроблений нами аналіз стосується періоду з 1814 до 1848 року та представлений у вигляді переліку публікацій найвідоміших тогочасних чеських журналів. Для здійснення нашої мети послужили документи Національної бібліотеки Чеської Республіки, конкретно електронної бібліотеки системи Крамеріус. Ідеться передусім про журнали, у виникненні яких брали участь тогочасні видатні постаті національного відродження, письменники, які хотіли поширювати освіту та загальні знання про культурні, літературні та географічні події в нашій країні та також за кордоном. У результаті дослідження різноманітних тогочасних джерел можна зробити висновок, що найчастіше в них друкувалися повідомлення про нові книги, культурні події чи описи і характеристики народів та їхні звичаї. Також можна знайти прозаїчні та поетичні переклади, переклади пісень або статті про подорожі чи листи.

Відтак, **мета** статті полягає у тому, що ми зосередилися на звітках зі Львова, Галича, Києва чи Харкова. Всі повідомлення про русинів або поляків подано у зв'язку з українцями.

Щодо кількості публікацій у джерелах, то варто наголосити на тому, що найбільше інформації про життя Малоросії подавав *Casopis ceskeho muzea* (ČSM), назва якого поступово мінялася та розвивалася разом з назвою Національного музею.

Виклад основного матеріалу. Далі підлягав аналізу журнал *Květy* (Національна газета для Чехів, Мораван та Словаків), який раніше називався *Jindy a nyní*. Наступний журнал, з якого ми вибрали вістки про Україну, був додаток Празької газети з назвою *Česká včela*, яка виходила від 7.1.1834 до грудня 1847 у видавництві *Synově Bohumila Naase*. Ми розглянули цілий період існування журналу. Дуже цікавим журналом був *Routník* (Ілюстрований журнал для кожного), редактором якого був Карел Владіслав Зап. Він жив та працював деякий час у Галичині. Цей журнал служить як належний доказ інтересів та контактів між чехами та українцями. Невелику кількість повідомлень про західну частину України ми знайшли також у журналі *Světlozor*, засновником якого був у 1834 році П.Й.Шафарик. Журнал виходив щоп'ятниці до 1861 р.

Наступний аналіз хронологічно представляє список культурних, літературних повідомлень про „українські“ події в чеських журналах.

1814 - Йозеф Добровський вперше повідомляє про українську літературу; Й.В. Ганка в *Prvotinách pěkných umění* подає перший переклад української пісні;

- ČSM "Повідомлення з Галичини та Польщі", с.105-109;

- ČSM с. 369. Складова частина рубрики Ф.Л.Челаковського з Антології російської "Малоруські пісні" Іван Котляревський, українські мелодії";

ČSM с. 445, П.Й.Шафарик "Літературні повідомлення", Слов'янські національні пісні;

- ČSM с.23-57 П.Й.Шафарик стаття "Думки про старовинність Слов'ян у Європі"; с.373 "Старовинні поеми руські", частина 1, с.138-154 "Одруження князя Володимира";

- ČSM с. 20-42 стаття П.Й.Шафарика "Про Скіфів"; с. 163-167 В.Ганка – "Граматичні переваги чеської мови в порівнянні з її слов'янськими сестрами"; с. 367-398 – П.Й.Шафарик стаття "Народні імена у слов'янській мові".

1. *Česká včela* – №3 с.21-22 історичний образ "Мазепа";

2. ČSM – №2 с. 264, Лист до П.Й.Шафарика "Нові книги руські (малоросійські)"; №3. с. 370-372, 415 Й.П.Коубек "До наріччя Малоросійського"; № 3. с. 416-429 К.В.Зап "Про літературу польську та українську"; № 4. с. 498 І.М.Вагилевич "Про Гуцулів"; № 4. с. 545-552 "Бібліографічний огляд слов'янської пісні" П.Й.Шафарика "Малоросійський огляд" починається зі с. 550.

3. ČSM – № 2. с. 215 Й.П.Коубек "Про мову та юридичну техніку у Слов'ян" - Галичина та Владімірск мають латинську мову чи латинь змішується з малоросійською мовою. У статті також сказано, що юридична малоросійська мова не була за правління Ягелонців відповідно розвиненою, але казали, що мала здорову життєву силу; №3. с. 371-378 В. Ганка "Про літературу руську (малоросійську)", конкретно увага приділена І. Котляревському, його життю та творчості с. 377;

4. ČSM – №1. с. 19-62 Велика стаття Запова "Про духовне та поетичне життя поляків", Краков'яки порівнює з Коломийками русинськими, представляє деякі збірачі словесності; №2. с. 194-195 у "Листах В. Ганці із закордону" є повідомлення про Н.А.Маркевича, українського історика, музиканта та письменника, посилається на М.Максимовича; №3. с. 232-261 І. М. Вагилевич "Про упирів й відьом"; №4. с. 403-412 Срезневський пише Ганці листи та літературні повідомлення із Сілезії та Лужиці.

5. ČSM – №1. с. 30-72 І. М. Вагилевича "Про Бойків"; №2. Я.Ф.Головацький "Мандрівка по галицькій та угорській Русі", описана в листах другові до Львова - по частинах - також у №3, с. 303-317; №4, с. 423-437;

6. ČSM – №1.с. 42-62 Я.Ф. Головацький "Мандрівка по галицькій та угорській Русі" (описана в листах другові до Львова - по частинах, с. 142-147 Лист Срезневського В. Ганці - з ілірійської слов'янської землі; №2. с. 289-300 Лист Срезневського В. Ганці з Чорногор'я; №3. с. 323 Переклад Ф.Л.Челаковського з Малоруської антології, с. 456 "Література малоруська";

7. *ЇСМ* - №1. с. 12-52 "Про галицьку та угорську Русь" Я.Ф.Головацького - містить розділи: Географічний огляд, Історичний огляд, Події угорських Русинів, Галичина під впливом Польщі та пам'ятки галицько-руські, дуже цінні для нас є таблиці; №2. с. 300-301 "З літератури Російської" К.В.Запа – події, крім інших, в університетах у Харкові, св. Володимира в Києві, у ліцеї в Одесі, у київській гімназії, у Житомирі; № 3, с. 463-471 Срезневський пише В. Ганці, передусім с. 467.

8. *ЇСМ* - №1. с. 144-149 "Про Руські літописи – Київський та східний Іпатіївський"; №2, с. 308-311 лист з Харкова про нові книги Срезневського; №4, с. 483-489 лист від П.Й.Шафарика "Про Сварога", язичницького бога слов'ян;

9. *ЇСМ* – № 1, с. 145-148 Листи Срезневського В.Ганці; №2, с. 315 "Література російська" – містить повідомлення про Слов'янський народопис П.Й.Шафарика, який переклав О. Бодяньський, ще інші повідомлення про новий журнал з назвою Російська флора; №4, с. 555-586 „Спомини зі Львова" К.Л.Запа, с.685, Лист з Харкова В. Ганці від Срезневського;

10. *ЇСМ* - №1. с. 34-45, стаття з назвою "Прабатьківщина слов'янського співу" (згадана Малоросія, Дніпро та ін.), витяг з творчості про народні пісні слов'янського автора Людвіка Ріттера з Ріттерсберку; с. 95-132, стаття К. Г. Боровського "Іноземці в Росії" – про українців, козаків, русинів; №4, 5, с.409- 433, с.560-627 П.Й. Шафарик статті "Про поширення часословних коренів всуванням та присовуванням приголосних" (порівнюються мови: польська, російська, малоросійська, чеська, словацька, сербохорватська та ін.), також наведені еквіваленти з грецької та латинської мови; с. 537 Повідомлення про "Нові книги"; с.695 "Нові книги";

11. *ЇСМ* - №1. с. 37-71 П.Й.Шафарик видав величезну статтю "Про перетворення глоткових звуків" (порівнюються такі мови, як польська, російська, малоросійська, словацька, білоруська, санскрит, а також наведені приклади грецькою та латинською мовами; №2. с. 115-126 Й. П. Коубек – "Вірш історичний" (містить примітки про Нестора та загально говорить іменем усіх слов'ян; с. 127-170 П.Й.Шафарик - виклад деяких граматичних форм слов'янської мови; №3, с.331-333 "Лист із закордону" В.Ганці від Срезневського (згадує ситуацію в Україні, у Харкові); №4, с.443-445 стаття з назвою "Про старовинні історичні віршування русів" (з'являється думка про порівняння Слова про похід Ігоря, співу ілірійських слов'ян та рукопис Краловодворський);

12. *ЇСМ* – №1, с. 90-95 "Літературне повідомлення слов'янське" – містить повідомлення про заплановані журнали, польську, галицьку, львівську літературну діяльність; №2, с. 205-212 стаття з назвою "Голос із закордону про чеську літературу", присвячена пісенному духу, який "ще не вмер, через те, що дотепер живе в хатинах Київських, та в наметах козацьких постійно розлягаються давні пісні на малоросійському наріччі"; №5, с. 541-545 містить інформацію про учасників та тематику Слов'янського з'їзду; №6. с. 642-646 "Слово про Слов'янський з'їзд" Й.Е.Воцела, який підсумовує думки, цілі та становище чехів та слов'ян.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Beřanková, Milena: Karel Havlíček Borovský. Praha: Horizont, 1980.
- 2.Borovský, Karel Havlíček: Cesta na Rus. Praha: ELK, 1947.
- 3.Jodl, Jan Kralupský: Děje- národu - a mluvopisný obzor českoslovanský částečně i všeslovanský. Praha: nákladem vydavatelovým, 1866.
- 4.Kuba, Ludvík: Cesty za slovanskou písní 1885-1929. Praha: Orbis, 1933.
- 5.Pop, Ivan: Podkarpatská Rus. Praha: Libri, 2005.
- 6.Skřivánek, Milan: Národní obrození a rok 1848 v evropském kontextu. Sborník příspěvků z mezioborového vědeckého symposia. Litomyšl: 1998.
- 7.Strnadel, Josef: Sto padesát let česko-ukrajinských literárních styků 1814-1964. Vědecko-bibliografický sborník. Praha: Svět sovětů, 1968.
- 8.Vávra, J.: K charakteru a vývoji česko-ruských vztahů a slovanské vzájemnosti v 18. století a na počátku 19. století. Historický časopis č.8/1960 str. 238-342.
- 9.<http://kramerus.nkp.cz/kramerus/> - periodika: Časopis českého muzea 1831- 48, Poutník 1846-48, Česká včela 1834-46, Květy 1835-48, Světozor 1834, 1835.

УДК 371.2

Холод Уляна,
кандидат філологічних наук, ст. викладач
(Університет імені Палацького, м. Оломоуц, Чехія)

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

На основі функціонального пропозиції перспективної теорії Firbas ми провели аналіз художніх текстів з точки зору залежності між порядком слів, контекстом, інтонацією, і насамперед модальної семантики, яка впливає на формування комунікативної мети пропозиції та комунікативних стратегій письмового та усного текстів в цілому.

Ключові слова: семантична шкала, метод, контекст, інтонація, порядок слів, динамічна семантика, комунікативна стратегія.

On the basis of Functional Sentence Perspective Theory of Firbas we have analyzed the belletristic texts from the point of dependence among the word order, context, intonation, and first and foremost of modal semantics which influences the formation of communicative goal of the sentence and communicative strategy of written and oral texts in general.

Key words: semantic scale, modality, context, intonation, word order, dynamic semantics, communicative strategy.

На основе функционального предложения перспективной теории Firbas мы провели анализ художественных текстов с точки зрения зависимости между порядком слов, контекстом, интонацией, и прежде всего модальной семантики, которая влияет на формирование коммуникативной цели предложения и коммуникативных стратегий письменного и устного текстов в целом.

Ключевые слова: семантическая шкала, метод, контекст, интонация, порядок слов, динамическая семантика, коммуникативная стратегия.

Вступ. До моделі сучасної успішної ділової людини невіддільно належить мистецтво спілкування, передусім вибір комунікативної стратегії. А тому новітня лінгвістика ставить великий акцент на вивченні мовного дискурсу [Селіванова 2010], в основі якого лежить зв'язний текст або комунікативна ситуація "у контексті численних супровідних фонових чинників-онтологічних, соціокультурних, психологічних..." [6, с.120].

Метою нашого дослідження є семантичний аналіз одиниць тексту з погляду теорії функціональної реченнєвої перспективи (далі ФСП) через категоріальну призму суб'єктивної модальності як однієї із змістових складників дискурсу.

Виклад матеріалу. Згідно з теорією відомого чеського вченого Яна Фірбаса існує певний порядок розміщення членів речення, який показує намір та виражальну перспективу мовця. До елементів ФСП належить тема (Т), рема (Р), транзит (перехід), який поєднує тему і рему та переважно виражений у формі дієслова. Характеристика цих окремих елементів членування речення залежить від впливу таких чотирьох факторів: лінеаризації, семантики, контексту та інтонації [3, с.215].

Як відомо, категорія модальності є обов'язковою частиною кожного речення на усіх її рівнях: формальному, семантичному та комунікативному [6, с.462]. Для визначення семантичної шкали модальності під кутом зору комунікативної стратегії розгляньмо нижченаведені приклади речень з текстів української та чеської художньої літератури з нетрадиційного погляду на суб'єктивну модальність. Сюди, наприклад, належить так звана немаркована модальність, емоційно-інтонаційна модальність, прагматична модальність.

До першої групи модальної семантичної шкали належить складне речення з немаркованою модальністю.

Čím více se něco předělává, tím je to horší [1, с. 34].

Чим більше переробляєш, тим гірше виходить [5, с.198].

За Фірбасовою моделлю складне речення, як у мові оригіналу (далі МО), так у мові перекладу (далі МП) можна розділити на дві частини: перша - тема *Čim více se něco /чим більше*, далі транзит - *předělává /переробляєш* та друга - *tim je to horši /тим гірше виходить*.

У певному контексті це оцінююче семантичне значення могло б змінитись на модальне. Це було б можливо у випадку бажання мовця дати пораду адресатові, що він не виконував якусь непотрібну роботу. Тоді речення у контексті набуло б маркованої модальності, тобто змінився б його прагматичний дискурс: *Nemusiš to dělat; Není třeba to dělat; Neměl bys to dělat / Ти не повинен цього робити; Не потрібно цього робити; Ти б краще цього не робив*.

До другої групи модальної семантичної шкали належить речення з вираженою емоційно-інтонаційною модальністю.

Vám se to mluví! [1, с.34].

Вам легко казати! [5, с.214].

Як у МО, так і у МП речення можна розділити на тему *Vám /Вам, se to mluví /легко казати* - рема.

Якщо порівняємо обидві конструкції, то можемо констатувати, що оклична інтонація створює емоційну напругу, але речення модально немарковані. Проте, у контексті усе по-іншому. Мовець передає згідно з контекстом таку прагматичну інформацію: *Можете говорити, але не мусите-це тільки слова, але як щодо конкретних дій?*

Отже, інтонація створює емоційну основу речення, а послідовність слів та контекст - марковану модальність.

До третьої групи належать приклади з так званою прагматичною модальністю, якій притаманна динамічна семантика. Це добре простежується у зв'язному тексті, особливістю якого є "нескінченність" тематично-рематичного порядку у складній синтаксичній структурі. На ФСП кожного речення діють вищезгадані чинники: лінеаризація, контекст, семантика та інтонація.

У двох уривках тексту МО та МП можна спостерігати динаміку семантичної модальної шкали у залежності від прагматики цілого тексту.

...a já jsem ten řád měl připnutý na klopě fraku s modrou šerpou přes prsa, klopil jsem oči a všichni mi to záviděli, a jak jsem viděl, tak nejvíc vrchní z hotelu Šroubek, který vlastně měl ten řád dostat, já podle jeho očí bych mu jej nejraději dal, protože už měl pár let do penze, a snad na tohle jen čekal, protože s takovým řádem by se dal otevřít hotel někde v Podkrkonoší nebo v Českém ráji..." [2, с.92].

...і тепер у мене на вилозі фрака теж був пришпилений орден з блакитною стрічкою через груди, я потупив очі, бо всі мені заздрили, і, як я помітив, найбільше за всіх метрдотель з готелю пана Шроубека, бо той орден мав би отримати саме він, і я, на його думку, мав би той орден віддати йому, бо йому лишалось кілька років до пенсії, і він лише такого моменту й чекав, адже з таким орденем він міг би відкрити готель де-небудь під Крконошами або в Чеському Раю..." *Грабал 2009: [4, с. 111].*

Модально-прагматична лінія розвивається, починаючи від середини : *jketu, такими фразами: měl ten řád dostat той орден мав би отримати саме він; bych mu jej nejraději dal /мав би той орден віддати йому, snad na tohle jen čekal він лише такого моменту й чекав; s takovým řádem by se dal otevřít hotel адже з таким орденем він міг би відкрити готель, які нашаровуються: одна на одну, створюючи модально-прагматичне поле великого розміру.*

Висновки. Отже, можна вважати, що семантична шкала модальності обох мов із вільним порядком слів залежить від зміни порядку слів, інтонації, контексту чи комунікативної ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Čapek, Karel: Hry. Praha 1956.
2. Hrábal, Bohumil: Odsluhoval jsem anglického krále. Praha 1996.
3. Svoboda, Aleš: Fírbasové sémantické škály a komunikační strategie. In: Pocta Evě Mrhačové. Ostrava: OU, 2006.
4. Грабал, Богуміл: Я обслуговував англійського короля. Київ 2009.

5. Чапек, Карел: Оповідання та п'єси. Київ 1978.

6. Селіванова, Олена: Лінгвістична енциклопедія. Полтава 2010.

УДК 377.2

Mazurek Witold,

Doctor of Philosophy (Academy Ignatianum in Cracow, Poland)

EDUCATION FOR SAFETY – NUCLEAR ENERGY AS A PILLAR OF NATIONAL ENERGY SECURITY

Увага приділяється керівникам освітніх програм, що охоплюють практично всі рівні освіти – у тій мірі, в якій це доречно, питання, пов'язані із захистом цивільного судочинства у разі виникнення ризиків, пов'язаних з нуклеарною загрозою, слід розглядати як позитивним. Терористи постійно модифікувати методи їх дій. Крім того, ніхто не може заперечувати можливості того, що терористи можуть напасти на атомні електростанції в нашій країні або в сусідній країні. Нещасних випадків або нападу на ядерні установки також не можуть бути виключені. Незважаючи на всі ризики, цілком логічно, що наше покоління має отримати ґрунтовні знання з цього питання.

Ключові слова: терористи; порядок роботи; атомні електростанції; покоління.

Attention is paid to decision-makers of the curricula at virtually every level of education – of course, to the extent that it is appropriate, issues related to the defense of civil proceedings in the event of the risks associated with “nuclearism” should be discussed as well. Terrorists constantly modify the modus operandi of their actions. Also, nobody can deny the possibility that terrorists may attack nuclear power plants in our country or our neighboring country. Accidents or attacks on nuclear installation also cannot be ruled out. In spite of all the risks it is reasonable that our generation and the following should get thorough knowledge on this subject.

Key words: terrorists; modus operandi; nuclear power plants; generation.

Внимание уделено руководителям образовательных программ, охватывающих практически все уровни образования – в той степени, в которой это уместно, вопросы, связанные с защитой гражданского судопроизводства в случае возникновения рисков, связанных ядерной угрозой следует рассматривать как позитивные. Террористы постоянно модифицировать методы их действий. Кроме того, никто не может отрицать возможности того, что террористы могут напасть на атомные электростанции в нашей стране или в соседней стране. Несчастных случаев или нападений на ядерные установки также не могут быть исключены. Несмотря на все риски, вполне логично, что наше поколение и следующие должны получить основательные знания по этому вопросу.

Ключевые слова: террористы; порядок работы; атомные электростанции; поколения.

Introduction.

The global energy problem – pedagogy and education for safety.

Pedagogy is a social science that includes theory and practice of care and educational activities of children and youth, as well as, the educational activities of people different age.

Pedagogy refers mainly to the younger generation, which because of the educational interactions should achieve optimum personal development, to forge their knowledge of the surrounding reality and to prepare them to function in society. On the basis of that, the objectives, content, means and forms of organization of educational processes and methods are formulated.

The main centers of education include, apart from the non-core unit of society, the family, the peer group and forms of education and institutional education at different levels, up to university.

The task of pedagogy as an empirical science is primarily to gather information about the educational reality, the analysis of this reality, the detection of relationships and dependencies between the elements of this reality and explaining it and providing the knowledge needed to

transform the educational reality. The primary function of pedagogy is to collect objective information about reality. On the basis of that knowledge, pedagogy predicts future changes and future development of reality. Consequently, developing procedures which will enable the realization of the objectives becomes possible.

Security, especially in today's reality, becomes a quality but not a condition. An increase in lowering the safety standards may be noticed, especially among young people, children and adolescents.

Moving forward, I would like to quote my own definition of security:

“Security is an unthreatened state of existence of children and young people in the space of nature and culture, as well as in all social circles, enabling them to satisfy their various needs of life and comprehensive development of the personality, provided to them by all social structures through the protection and defense of both life and health and property and dignity of children and young people – from the prenatal period, as well as all rights of the child, which guarantees the interpretation of the law, against all possible risks of that state of existence.”

Referring to what is presented above, security, individual and collective, becomes the quality more and more desirable. Assuring safety is a fundamental duty of the state. Individual consciousness and social situation in this area is growing, and the world expects system solutions.

The risks require the adults to get education in this filed as early as possible; talking to young people about the dangers and teach them to cope with dangerous crisis from an early age. This procedure is crucial both ethically and from a pedagogical point of view; it also brings tangible social effects and seems durable, widely accepted trend.

To meet the needs of society and the inevitable changes in this matter, seems to be an essential need for intensive education for safety. Every day we talk about the different types of safety; public safety, internal, financial, military, energy and so on.

The author of this paper attempts to analyze the state of the level of security associated with the nuclear energy sector.

In the modern world, the energy sector is one of the most important industries. Undoubtedly, there is no country today, which functioning would not be dependent on broad energy resources, and the higher the development of civilization and technology of the country, the higher the energy consumption. Every year, electricity consumption increases, hence the fact that it is used in all systems of modern infrastructure – from industry or food production, through healthcare, communication and ending at financial management.

It is obvious that the possibility of using electricity is an enormous advantage. Nevertheless, the process of producing electricity and the various stages of the fuel cycle can cause numerous threats. Therefore, it seems extremely important to educate the public from an early age, so the national energy policy has a chance to be shaped in an optimal and efficient manner.

When examining the issues concerning power plants that produce energy by burning coal, the following should be considered: 1) the cost of coal mining continues to grow as a result of the need to use lower and lower decks, while bearing in mind all the consequences for the environment and human life and health, 2) coal combustion and the emission of particulate matter, nitrogen oxides and sulfur oxides, which has a very negative impact on health and life expectancy.

When it comes to power plants fueled by natural gas, it should be emphasized that although the fuel is much more expensive than coal, it is also the raw material that is a lot cleaner environmentally. Also, the construction of gas power plants takes less time and requires less than coal plants, and the efficiency of gas-steam power plant compared with coal is almost 20% higher.

While comparing the raw material for nuclear fuel in the form of enriched uranium 235, it should be mentioned that it is relatively cheap and can be reduced from several sources in the world.

Alternative energy sources such as hydroelectric, photovoltaic cells or wind turbines, supply clean energy, without producing pollution and wasting products, but their biggest drawback is a significant interference in the environment, to create the necessary installations. The outcome is the

regulation of the course of the rivers, the need to build reservoirs, wind farms or covering large areas of photovoltaic cells – it is very important for the ecosystem in which they are implemented.

Nuclear power, contrary to popular believes, is eco-friendly. Where the production of energy is not generated, there is dust or gases which are harmful to the environment. A small amount of radioactive substances is released during operation of the reactor, yet it is considerably small, compared to the amount of radioactive elements naturally present in our environment. Reactors around the world for a number of years have been working without any failure, and even skeptics of nuclear power plants often talk about the possibility of the outbreak of nuclear units (which is not true). Nuclear explosion at the nuclear power plant is impossible, even if all security procedures fail, or if terrorists are in control of it. To cause a nuclear explosion, it is necessary to possess enriched uranium, which is used as fuel in reactors. This means that the only option to achieve this effect is, if there was a nuclear explosion to detonate a nuclear charge in the same power plant. This does not mean, however, that the accidental or deliberate action would not be able to cause system failures plant, which would result in environmental pollution and a real threat to human health and life.

Many European countries now use this source of clean, cheap and in secure energy. Within the European Union, fourteen Member States have active nuclear power plants. European Union countries are undoubtedly highly developed technologically, and thus consume enormous amounts of energy, including electricity. Analyzing the energy procedures and their realizations in the EU countries, a regularity may be noticed. The energy sectors of most of the EU countries are based on the burning of fossil fuels, which in addition to providing relatively cheap energy, abound also produced pollution, both expelled into the atmosphere greenhouse gases, as well as various production waste. The remaining sources of energy are used to assist in meeting the energy needs of society. The only country that deviates from this pattern is France, where more than 75% of electricity comes from nuclear power plants (*the data comes from a database of the International Atomic Energy Agency, posted on the website <https://www.iaea.org/inis/> 10th of October 2016*).

Most of the EU countries, in the long-term, intend to achieve a significant reduction in release of greenhouse gases into the atmosphere and want to make the energy sector more friendly to people and the environment (The European Union adopted the climate package, which aims to reduce greenhouse gas emissions, increasing the share of renewable energy production and increasing energy efficiency of national economies (http://ec.europa.eu/clima/citizens/eu/index_pl.htm 10th October 2016).

Unfortunately, it is not enough to market less energy consuming devices and reducing energy consumption by the public - which is one of the objectives of the energy policy of any state. Planned investments in increasing the use of renewable energy sources are showing results, but due to different geographical conditions and topography, they are not equally visible everywhere. Therefore, fossil fuel power plants are still in use.

Nuclear power as a threat

For many years, nuclear energy was seen as a future alternative to thermal energy involving the combustion of coal and other fuels due to the depletion of the deposits of these raw materials, the need to import them, and consequently, an increase in energy prices. However, after the disaster of Fukushima nuclear plant in Japan, many countries which already had or were planning to build nuclear power plants, had to revise their plans, especially bearing in mind the pressure their societies and the international public opinion.

Nevertheless, it was not the only disaster in the history of the operation of nuclear power plants in the world. The history of nuclear energy denotes three significantly more serious accidents in nuclear power plants, the effects of which were experienced by the environment installation.

The first of the mentioned nuclear disasters happened in 1979. It was the failure of the Three Mile Island in the United States, where the problem with the cooling system of the reactor led to a partial melting of the reactor core. The accident did not lead to any serious consequences for the environment power plant, although the plant had to be subjected to decontamination (*Por.: Grupa*

EDF, „Bezpieczna eksploatacja elektrowni jądrowych EDF i przekazywanie tej wiedzy”, [w:] „Energetyka jądrowa w Polsce”, red. Jeleń K., Rau Z., Wolter Kluwer Polska, Warszawa 2012, pg. 538).

The second nuclear disaster was particularly emotional for Poland. It was the failure of the Ukrainian nuclear power plant in Chernobyl in 1986. As in the case of the US power plant accident, there was a problem with the cooling system of the reactor, which led to the melting of the reactor and hydrogen explosion. It resulted in fire and destruction of the building in which the reactor was located. This has led to the death of 30 workers of the power plant (two died of burns, 28 as a result of strong irradiation), spreading cloud of radioactivity over a large part of Europe, contamination of an area the size of more than 100 thousand square kilometers on the border of present-day Ukraine, Belarus and Russia, and evacuation and resettlement of nearly 350,000 people. This was the first ever case where the result of the failure of a nuclear power plant caused damage to society. The mentioned catastrophe has raised concerns about the safety of nuclear energy, which ultimately hindered its development for many years (Mazurek W., Popławska J. „Oblicza bezpieczeństwa. Miejsce energetyki nuklearnej w bezpieczeństwie energetycznym krajów Unii Europejskiej”, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, pg. 200).

The third accident took place in the Japanese Fukushima Daichi in 2011. It was a model example of a synergistic disaster, where a natural disaster has led to the failure of the nuclear installation. It should be noted that the plant resisted a powerful earthquake, but it has led to the destruction of the lines supplying power. The cause of the disaster however, was a tsunami that flooded backup generators, making it impossible to supply electricity to the cooling system of reactors, causing numerous fires and causing a leak in the cooling system and the release of radioactive substances into the environment (*Ibid*, p. 201).

The result of each of the mentioned disasters was the introduction of further innovative solutions to prevent similar incidents in the future. It is also worth to mention that public opinion about the safety of nuclear energy among the international community suffered irreparable damage.

Analyzing the disasters mentioned above, it may be concluded that the crucial point of nuclear installations is the cooling system of the reactor and fuel tanks. The centre of the nuclear disaster risk, appears to be broadly defined electronic security systems, which include both installations signaling burglary or robbery, as well as systems: access control, surveillance TV, fire alarm or warning and evacuation. The safety management system object enables remote monitoring and visualization of transmitted information. It should be noted, however, that although the electronic security systems increase the overall level of security, they are not a barrier impassable, and remote access to them can be a potential way to dispose of them, if we consider, for example, the possibility of a cyber attack.

It is obvious that the protection of a nuclear power plant, which is a key element of the critical infrastructure against potential terrorist attack, is an extremely complex task, which includes in its scope both the organizational, planning, design and technology. It should be noted, however, that in order to guarantee the security needed, there should be continuous analyses and modifications, especially regarding emerging threats.

To see how far does the technical security installations of this type in today's world reach, one should examine the 2010 security plans of nuclear power plants in the United Arab Emirates (Por.: Jasiński A., „Techniczne środki zabezpieczenia elektrowni jądrowej przed atakiem terrorystycznym”, [w:] „Energetyka jądrowa w Polsce”, red. Jeleń K., Rau Z., Wolter Kluwer Polska, Warszawa 2012, pg. 527).

The safety zones in the United Arab Emirates have been designated for the 1.2 kilometer branch facility, with 160 security guards, construction that was designed so that it is resistant to the impact of the Boeing 777, a protection plan was based on security installations and production and storage of oil and natural gas. The protection also includes police and coast guard. As this example shows, the physical security of nuclear power plants is becoming more stringent.

Taking the above into consideration, it seems quite obvious to draw attention to programs for the education of children and youth in schools, at all levels of education. One of the reasons is to be able to prepare as much of the society as possible, including youth, and to raise awareness on the risks of dealing with nuclear power. In the future, nuclear energy will be even more widespread, and therefore the possibility of nuclear installations failure more likely. Attention should also be paid to the fact that, for example, in Japan the level of knowledge among young people and society concerning behavior in the event of failure of nuclear installations is the highest.

Nuclear energy as an opportunity

Nuclear energy is still a developing branch of the energy industry, despite the catastrophe at the Japanese nuclear power plant, which undoubtedly led to heated international discussion regarding the safety of obtaining energy from this source. Countries that obtain energy from nuclear power plants, after the present crash, chose a radically different ways of regarding nuclear installations on their territories - from the earliest possible closure of all nuclear power plants, as happened in the case of German policy, through the continued use of nuclear installations through their overexploitation as in the case of France, to the construction of new reactors in the place of the old ones- the direction chosen by the United Kingdom. A similar trend may be noticed in the world. Although, most populous countries of the world have decided to develop nuclear energy on its territory. In China, developing nuclear energy was chosen mainly because of the need to increase the energy production for the purpose of economic development of the country, while in the case of India, the reason was economical (they wanted the cheapest electricity) . Similarly, in Poland it is planned to build a nuclear power plant, and potentially also to develop it further.

Contrary to the popular belief, nuclear energy is not the biggest enemy of the environment of our planet. It is one of the few sources of clean energy, as the production of energy from this source is not emitted into the atmosphere any pollution, and waste from the process (radioactive waste) is stored in secure locations.

Ecologically clean electricity that is produced from renewable sources - or from the sun, wind, biomass and geothermal energy - deserves strong support. In the following decades, the total capacity of these technologies in electricity production will be limited, however - according to the Nuclear Energy Agency, renewable energy sources can provide up to 3% of world's electricity. Even with the maximum storage and the landscape covered with solar panels and windmills, still the world will need a powerful source-clock electricity to meet energy needs.

Nuclear energy, like wind, water and the sun is able to produce electricity without emitting carbon dioxide or other greenhouse gases, leading to catastrophic climate change. The most important difference is that nuclear energy is the only proven source of enormous amounts of clean electricity on a global scale.

In addition, nuclear energy is 10 times cheaper than energy from natural gas and up to 100 times cheaper than energy from coal. While the investment costs of building a nuclear power plant, according to the world standards and ensuring its safety, are much higher than in the case of thermal power plants (in which the energy is obtained from the combustion of fossil fuels) the price of nuclear fuel is incomparably lower. For comparison: the nuclear power plant of 1,000 MW annually requires about 30 tons of fuel, while coal plant of the same capacity needs 3×10^6 tons of fuel.

Nuclear energy also provides energy independence and security of energy supply. For example, France, with 60 million inhabitants, currently obtains about 75% of its electricity from nuclear power plants, securing its position as the world's largest exporter of electricity (*the data comes from a database of the International Atomic Energy Agency, posted on the website <https://www.iaea.org/finis/> 10th October 2016*). In comparison, the population of 60 million inhabitants of Italy does not currently have nuclear power plants, remained the largest importer of electricity in the world.

Another view that may be considered false, is that nuclear power is dangerous for health. Nuclear power plants have a very high security standards. It is almost impossible for both the radiation and radioactive waste to get through into the environment. Dust from coal-fired power

plants, may be considered far more damaging, as they are the cause of numerous diseases that might lead to premature death. The International Atomic Energy Agency has conducted a comparative research on the dangers of coal plants and nuclear plants, which show that the annual performance of coal fired power plant with a capacity of 1 GW equipped with all modern safety and environmental protection equipment, causes premature death up to 130 people, while the nuclear power plant of the same capacity at the same time it causes premature death of only two people. This means that the energy produced so far in nuclear power plants "saved the lives" of 1 250 000 people (Mazurek W., Popławska J. „Oblicza bezpieczeństwa. Miejsce energetyki nuklearnej w bezpieczeństwie energetycznym krajów Unii Europejskiej”, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, pg. 190).

Contrary to the popular belief, the radiation as such is not a bad thing. Radioactivity is dangerous, but it can be dangerous only if it is used in an irresponsible manner. Radioactive isotopes are a good example of positive impact of radiation. They are widely used, for instance, in medicine and in the nuclear power industry and many other industries.

It is also true that all men are surrounded by radiation, known as natural background. Everything radiates, even the human body, because everywhere there are small amounts of unstable elements. Nevertheless, small doses of radiation do not pose a health risk. Rocks and soil are radioactive to some extent, just as clay and granite, sand, cement, gypsum and lime. Among the most radioactive building materials are plates and blocks. Hence, their production uses coal ash, mainly metallurgical and energy. Relatively high level of radioactivity is also exhibited by the ashes of coal, which means that coal power plants emit more radioactive elements than nuclear power plants. Such low radiation emitted by nuclear power plants is due to the security that prevents penetration of ionizing radiation outside the plant.

Accidents in mining and gas explosions also cause death of thousands of people, and ironically, are often unnoticed. A single accident in the mine, with a lot of casualties, wouldn't be analyzed in the media, even if more people died than in all the history of nuclear power plants.

Most of today's global energy is obtained by burning fossil fuels to gain electricity, keep the power plants and motor vehicles running, and heat houses. Mineral resources such as: coal, oil and natural gas will run in the next century. The energy obtained from fossil fuels "produces" pollutants that are emitted directly into the air, taking among other things, the form of greenhouse gases such as, for example, carbon dioxide. The dynamics of climate change is complex and it is characterized by many divergent theories. However, scientists agree that the increasing amount of greenhouse gases makes the earth store solar energy. Artificially created greenhouse gases are the reason why we often hear that last year was the warmest year in history.

Climatologists warn that the rapid build-up of greenhouse gases could have disastrous consequences in the next century (Mazurek W., Popławska J. „Oblicza bezpieczeństwa. Miejsce energetyki nuklearnej w bezpieczeństwie energetycznym krajów Unii Europejskiej”, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, pg. 192). Rising sea levels, extreme temperatures, violent storms, devastating droughts and the spread of diseases can negatively affect food production and the possibility of life in many regions. Mankind faces the future full of radical change, in reference to energy production, and the state of our planet.

We can not go back in civilization development. A growing number of people in the world will consume more and more of energy. Satisfying those needs requires getting the energy from all possible sources. Nevertheless, only a reduction in fossil fuel consumption can protect the environment and limited natural resources.

Stabilization of greenhouse gases concentration in the atmosphere will be possible only by reducing global emissions of greenhouse gases by 50%. This challenge seems even more difficult, given the fact that there is a pressing need to raise living standards in poor countries. In order to decrease greenhouse gases emission, suffering from an increased demand for energy at the same time, the world needs a broad introduction of technologies with low emissions immediately. The International Energy Agency acting at the Organization for Economic Cooperation and

Development, and dedicated to analyzing energy demand in the world, has come to the conclusion that the world is not able to meet the growing demand for clean energy without the rapid development of nuclear energy (*From the website of the International Energy Agency. There are numerous reports and analyzes of energy - see. <https://www.iea.org> 10th October 2016*).

Conclusions

An objective presentation of issues related to nuclear energy in a scientific, technical and economic context, seems to be a necessary step for overcoming the global energy crisis. Moreover, It is vital to educate the society, whose decisions should be consciously made and based on knowledge.

Unfortunately, the subject of energy sources is presented in a way that differs from the standards of objectivity and reliability of professional journalism. This is especially disturbing as it is society's knowledge on ways of generating energy, the risks they bring and the chances of obtaining the optimal amount of energy that is not too expensive, that impacts future policy decisions of individual states.

It should be emphasized that the media pays less attention to the educational content available, caring more about entertainment, and presenting information that is sensational and emotionally stimulating, playing on the feelings of society. It is frequent that in relation to nuclear power, media usually refers to nuclear weapons and its military use during World War II - in Hiroshima and Nagasaki. Recalling stories of disasters without informing the public about the facts, but only inspiring strong emotions, especially fear.

Therefore, it is extremely important to educate young people about energy and the principles of creating an effective energy policy for the country. It is necessary to disseminate scientific results and achievements in the field of technology, as well as promoting innovative technological solutions, because this is the purpose of broadly understood education. Informing the young generation about energy issues should not be left to the sensation seeking media, which tends to misinterpret the facts. The issue of energy and country's energy security is a sensitive subject that should be taken seriously.

In conclusion, attention should be paid to decision-makers of the curricula at virtually every level of education – of course, to the extent that it is appropriate, issues related to the defense of civil proceedings in the event of the risks associated with “nuclearism” should be discussed as well. Also, we should not forget that in the modern world is the terrorist threat is still an issue. Terrorists constantly modify the modus operandi of their actions. Also, nobody can deny the possibility that terrorists may attack nuclear power plants in our country or our neighboring country. Accidents or attacks on nuclear installation also cannot be ruled out. In spite of all the risks it is reasonable that our generation and the following should get thorough knowledge on this subject.

BIBLIOGRAPHY:

- Grupa EDF, „Bezpieczna eksploatacja elektrowni jądrowych EDF i przekazywanie tej wiedzy”, [w:] „Energetyka jądrowa w Polsce”, red. Jeleń K., Rau Z., Wolter Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 530 - 549
- Jasiński A., „Techniczne środki zabezpieczenia elektrowni jądrowej przed atakiem terrorystycznym”, [w:] „Energetyka jądrowa w Polsce”, red. Jeleń K., Rau Z., Wolter Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 511 – 529
- Jeziński G., „Energia jądrowa wczoraj i dziś”, Wydawnictwa Naukowo Techniczne, Warszawa 2005
- Małecki J. „Podstawowe zasady ochrony fizycznej obiektów jądrowych”, Centrum Informacji o Rynku Energii, Warszawa 2015
- Mazurek W., Popławska J. „Oblicza bezpieczeństwa. Miejsce energetyki nuklearnej w bezpieczeństwie energetycznym krajów Unii Europejskiej”, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2015
- Alternatywne źródła energii, red. E. Klugman, E. Klugman-Radziemska, Wydawnictwo „Ekonomia i Środowisko”, Białystok 1999
- Bernardyn P., Słońce jeszcze nie wzeszło. Tsunami. Fukushima, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2014.
- Celiński Z., Energetyka jądrowa a społeczeństwo, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Johansson A., Czysta technologia, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1997.
- Kubowski J., Nowoczesne elektrownie jądrowe, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2010

Kucowski J., Energetyka a ochrona środowiska, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1994.

Kuperman A.J., Nuclear Terrorism and Global Security: The Challenge of Phasing out Highly Enriched Uranium, Nowy Jork 2013

Rosenkranc G., Mity energetyki jądrowej. Jak oszukuje nas lobby energetyczne, Fundacja im. Heinricha Bölla, Warszawa 2010

УДК 371.1

Seredyńska Anna,
Doctor of Philosophy;

Rostek Irmina,
Doctor of Philosophy
(Academy Ignatianum in Cracow, Poland)

HOSPICE VOLUNTEERS' MOTIVATION IN THE PAST AND NOWADAYS

Перші хоспіси в Польщі були відкриті в 1970-х роках; причини, чому люди вирішили добровільно організувати такі місця в минулому і чому вони роблять це і сьогодні відрізняються. У статті представлені ідеї щодо функціонування хоспісів, які реалізуються волонтерами більше сорока років, на основі інтерв'ю з Бодек Ева, экс-координатором волонтерської служби в хоспіс Святого Лазаря в Кракові. Мотивація нинішніх волонтерів аналізується на основі співбесід з кандидатами на добровільну службу в Санкт Хоспіс Лазаря в Кракові, проведених протягом останніх чотирьох процесів найму. Новизна статті полягає у зіставленні якісного дослідження щодо мотивації перших добровольців хоспісу в Польщі та результатами аналізу мотивації сучасного кандидата на добровільну службу в хоспіс Святого Лазаря в Кракові.

Ключові слова: добровільність, мотивація, хоспіс

The first hospices in Poland were opened in 1970s, however, the reasons why people decided to volunteer in such places in the past and why they do it today differ. The article presents the ideas governing hospice volunteering over forty years ago on the basis of an interview with Ewa Bodek, an ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow. This interview is now being prepared for publication. Present volunteers' motivation is analysed on the basis of interviews with candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow conducted during the last four recruitment processes. The novelty of the article lies in juxtaposition of qualitative research on motivation of the first hospice volunteers in Poland and the results of the analysis of the motivation of contemporary candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow.

Keywords: voluntary service, motivation, hospice

Первые хосписы в Польше были открыты в 1970-х годах; причины, почему люди решили добровольно организовать такие места в прошлом и почему они делают это и сегодня отличаются. В статье представлены идеи относительно функционирования хосписов, которые реализуются волонтерами более сорока лет, на основе интервью с Бодек Ева, экс-координатором волонтерской службы в хоспис Святого Лазаря в Кракове. Мотивация нынешних волонтеров анализируется на основе собеседований с кандидатами на добровольную службу в Санкт Хоспис Лазаря в Кракове, проведенных в течение последних четырех процессов найма. Новизна статьи заключается в сопоставлении качественного исследования мотивации первых добровольцев хосписа в Польше и результатам анализа мотивации современного кандидата на добровольную службу в хоспис Святого Лазаря в Кракове.

Ключевые слова: добровольность, мотивация, хоспис

Introduction. The history of hospice voluntary service in Poland is not long and dates back to 1970s, when the first hospice was opened in Cracow. However, transformations which took place in

Poland after 1989 triggered changes in the motivation of people who decide to volunteer in such specific places as hospices nowadays. That is why it is worth comparing the incentives of the participants of a so called synodal group, who created St. Lazarus Hospice in Cracow, and the incentives of contemporary candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow.

1. Volunteer movement and hospice voluntary service in Poland

P. Krakowiak, the Pallotine, writes that the foundations of the contemporary hospice movement are based on Christian and humanistic values (Krakowiak 2007: 195-248) and recalls ecumenical rules of the functioning of hospices. The name 'hospice' was used already in the Middle Ages to describe hospitals and shelters for the sick and dying. However, the first hospice as it understood today was opened in 1967 in London by Cicely Saunders (Weber 2009: 13-15), who developed a contemporary model of hospice care. This care belongs to the broadly understood palliative care described by K. de Walden-Gałuszko as "a social movement involving doctors, nurses and non-medical carers who offer help on voluntary basis" (de Walden-Gałuszko 2004: 12-13). The name of this movement derives from a Latin word *hospes* denoting a person offering hospitality, which is significant, as in such understanding 'hospice' is not so much associated with a place as with people who offer hospitality to the sick and dying in their hearts.

The first attempts to open a hospice in Poland were undertaken in 1971 by a synodal group operating at the Lord's Ark Church in Nowa Huta in Cracow (Górecki 2000: 75-92). The first volunteers who worked in this hospice previously worked with dying patients in Stefan Żeromski Municipal Hospital at the isolation ward, whose head was doctor Stanisław Kownacki, in the Helcels Welfare Home and in patients' homes. Other hospices in Poland opened at that time included *Pallotinum* Hospice in Gdańsk and John Cantius Hospice in Poznań.

As its definition indicates, at the beginning hospice care was offered only by volunteers and today they still constitute a large part of hospice teams. According to the Public Benefit and Volunteer Work Act (*Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie*), a volunteer is a person who "voluntarily and without pay provides services as described in the Act" (Act 2003: art. 2). J. Przewłocka offers a slightly more general definition of a volunteer: "a natural person who voluntarily and without pay provides services for non-government organizations, churches, social unions, organs of public administration and their subordinate units" (Przewłocka 2011: 7). An ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow, E. Bodek's definition of voluntary service adds to the understanding of this term, as, according to her, "first and foremost, voluntary service is about selflessness and freedom of choice" (Bodek 2009: 16). This definition replaces the understanding of voluntary service as an unpaid activity by a selfless activity, which can influence the motivation of candidates for voluntary service.

2. Hospice volunteers' motivation

The word *motivation* derives from a Latin word *movere*, which means 'movement' or 'setting in motion' (Gasiul 2002: 223). Thus, motivation is "a process aimed at changing a present situation into a situation which is more beneficial for a given individual (...). Motivation would be, on the one hand, a disposition to initiate, maintain and direct certain forms of behaviour (...), and, on the other hand, a current process of activity directed at achieving more or less specified goals, which is accompanied by various emotions and which engages other forms of mental processes (e.g. reasoning, memory)" (Gasiul 2002: 223). Volunteers' motivation, on the one hand, triggers their activities connected with the commencement of work in a hospice, and, on the other hand, maintains this activity in difficult situations, and the death of a patient certainly belongs to such situations.

The results of studies on volunteers' motivation were published in J. Przewłocka's *The report* (Przewłocka 2011: 7-18). According to these studies, 43% of volunteers engage in voluntary work because it gives them pleasure, 32% believe that if they help others, others will also help them, 29% volunteer because it is consistent with their values, 23% want to have contact with other people and spend time doing something useful, 21% want to acquire new skills, 18% do it for their friends,

13% do it because they were asked to and could not say 'no', 4% have a debt to pay, and 2% want to gain work experience.

E. Bodek, an ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow, draws from twenty years of her experience, when she claims that volunteers are driven by several kinds of different motives (Bodek 2009: 16-21), which include: loneliness, a sense of humility and lack of values; a desire to run away from a difficult situation at home; complexes or a desire to shine, a wish to do great things or to boost one's self-esteem; having spare time; or simply a wish to do something for others out of gratitude for the gift of life.

Studies conducted among volunteers in Sweden revealed a wide range of motives (Andersson et al. 2005: 602-609) and included altruistic ones and the ones connected with self-realization and self-affirmation. Studies on volunteers' motivation indicate that if motivation is divided into two types: self-directed and others-directed, the latter serves as an indicator whether a person is going to remain in voluntary service (Brown et al. 2012: 87-96). It is also connected with greater satisfaction derived from voluntary work (Finkelstein 2008: 9-18). Other study demonstrated that volunteers who strongly identify with moral norms are often driven by pro-social motivation, high ideals and orientation towards others (Winterich et al. 2013: 759-770). People who take care of the sick in Mexico claimed that their spirituality is an important aspect of their motivation to volunteer (Silverberg Koerner et al. 2013: 95-111). Spirituality is significant both for volunteers and their work and their abilities to offer support to a sick person. Other study revealed that volunteers' motivation differs depending on their age (Omoto et al. 2000: 181-197): the young want to maintain interpersonal relations, while the older ones want to serve others.

3. Motivation for hospice voluntary service in the past and at present

St. Lazarus Hospice in Cracow is one of many hospices in Poland. It is the first hospice in Poland and was modelled on St. Christopher's Hospice in London. At the beginning only volunteers worked there, now they work alongside paid doctors, nurses, cleaners and administrative workers, although they still play a very important role. That is why their motivation not to give up their voluntary service is very important.

Research procedure. The article is based on two different studies. In order to investigate the motivation of the first volunteers and their driving force, the author analysed the interview with an ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow, Ewa Bodek, which was conducted between January and September 2014. The interview is now being prepared for publication, and the analysis of the whole interview will be used to develop a more extensive analysis. For this article the author has used several fragments of the interview referring to the motivation of volunteers who created the first hospice in Poland. E. Bodek was a coordinator of the voluntary team service in St. Lazarus Hospice in Cracow between 1991 and 2012. Earlier she had done voluntary work within the structure of the Hospice in patients' homes. She kept in touch with people who created St. Lazarus Hospice and met the creators of St. Christopher's Hospice in London, which served as a model for the Hospice in Cracow. In the interview she managed to convey the atmosphere of the beginnings of hospice service.

The second study analysed the results of four recruitment processes conducted among 206 candidates for St. Lazarus Hospice in Cracow in the years 2012, 2013, 2014 and in winter 2015. The recruitment process allowed for selecting volunteers, and it consisted of filling in several forms and a talk with a psychologist and a team coordinator. The article focuses on the fragments of the talks referring to candidates' motivation.

The main research problem of the article is contained in the question: *What was the volunteers' motivation at the beginning of the hospice movement and what is the volunteers' motivation now?* Detailed questions are connected with the main question:

- *What was the motivation of the first volunteers in St. Lazarus Hospice in Cracow in the eyes of one of its creators?*

- *What is the motivation of contemporary candidates for voluntary service on the basis of interviews conducted with them in the years 2012-2015?*

Volunteers' motivation and the number of years they worked in the Hospice (in the past and now) were taken as variables. Motivation was investigated in two ways, that is why their indicators differed: in the first part the indicator was the opinions of an ex-coordinator of voluntary service, Ewa Bodek, while in the second part it was the candidates' statements during interviews.

The research method was the narrative method, and an unstructured interview was the technique used in the first part, while a semi-structured interview was the technique used in the second part. In the first part a research tool was the question opening the interview regarding people who created St. Lazarus Hospice, while in the second part the following questions directed at all candidates served as a research tool:

- *Why do you want to volunteer in the Hospice?*
- *What are you afraid of?*
- *What potential obstacles can you predict in your voluntary service?*

During the interview these questions were elaborated on and additional ones were asked.

Volunteers' motivation at the beginning of the hospice movement in Poland

In order to understand the motives of the first hospice volunteers, it is necessary to gain an insight into their understanding of the nature of a hospice, which can be found in the words uttered by one of the first doctors who worked in the Hospice (at the beginning everyone worked there for free, so their motivation was motivation for voluntary service, regardless of the fact whether they were doctors, nurses or carers), doctor Maria Leńczyk. E Bodek said that it was about "the essence of a hospice, which Marysia called hospitality. Of course, I will not offer a sick person hospitality in my house, because I do not have a private nursing home. But this is hospitality of heart, which can offer the same things except for a bed (...). Now it is understood that *hospes* is a building, but at the beginning it was not like that, it was about hospitality in one's heart". Talking about a building of the Hospice, E. Bodek used a similar image: "and that is why we call it home. Not a hospital, not a shelter, but St. Lazarus's home". Thus, it can be said that volunteers had to engage themselves totally. In this understanding of voluntary service it was not possible to offer only several hours of one's spare time. One had to be fully involved, somehow *allowing another person to enter one's heart*, opening onto him, and bearing in mind the pain connected with his/her departure.

Strength was needed to cope with such duties. For the first volunteers this strength was certainly of spiritual nature. The founder of St. Lazarus Hospice in Cracow, Father Józef Gorzelany, explained it to his first volunteers, as E. Bodek recalled, when he pointed at the hospice chapel and two wards directly behind it: "here we pray and are granted strength and force, and there we go to serve with these hands. To share what we have been given here."

Motivation for voluntary service among the first volunteers in this Hospice also came from authenticity and from the knowledge that they can give themselves, give who they were. E. Bodek talked about doctor Krystyna Smolak, who taught a course on work ethics, using the following words: "she was like this, very tactful, very delicate, very sensitive. Because she knew that this is the most important, that this is the first meeting with a human being (...). She showed these ethical truths in herself". Later she described other hospice doctors, Jan Deszcz, Maria Leńczyk and Krystyna Smolak: "and apart from this, a human attitude. Something medical schools usually do not teach future doctors. Yes, this interpersonal communication between a patient and a doctor. I saw it because I drove them to patients' homes and I saw these conversations, I witnessed these conversations. When they came inside, they sat as if they were paying a visit to their closest family." Another founder of the Hospice, doctor Janina Kujawska, was described by E. Bodek the following way: "she could be scathing, witty, sarcastic while talking to us. She was like that, but it did not interfere with the fact there was so much warmth and attention and concern in her, especially in situations when medicine could not no longer help."

Not only hospice doctors were described by E. Bodek in this manner but also volunteers who took care of the sick, and who were to some extent these doctors' apprentices. According to her, when a volunteer Basia, "entered, everything became so easy, so warm. Basia joined the prayer

in the patients' families in such a natural way (...). I think it was a secret of her authentic love to people. And she behaved in the way she wanted other people to behave towards her.”

E. Bodek noticed a very strong link between the first volunteers' motivation and the style of work of the founders of St. Lazarus Hospice in Cracow. She described these first volunteers, today elderly persons, using the following words: “even when they cannot dress a wound, or their hands are shaking while bringing tea or food, because of age, they still come, because they know, because they remember Marysia (doctor Leńczyk) at the bed. And they know how important it is. To be.” This BE is probably a keyword. In such perception of voluntary service it is more important to be than to do something. This being by the patients' side can change the quality of their life.

Summing up, it can be concluded that motivation for undertaking voluntary service stemmed from the inside of the first volunteers and creators of St. Lazarus Hospice in Cracow, it was internal, came from their convictions, upbringing and even their identity. It was connected with the belief that helping the weaker ones and the sick is not something extraordinary, but a part of life, a natural duty of a person. E. Bodek showed it when she described how she had joined the voluntary team: “Taking care of the sick was something obvious to me. To me it meant humanity. And Church. And Humanity, Jesus Christ, Church, God's law. And something obvious - that if I am strong, and someone is weaker than me and needs help, I am to help.” These people probably did not consider themselves volunteers. They did not benefit from it. They just thought that it was their duty towards life.

Volunteers' motivation today

Today volunteers' motivation is probably more complicated. Firstly, it is connected with concrete benefits, such as additional points while applying to university, something to put in one's CV to enhance it, etc.. Of course, it can be said that the first volunteers also somehow benefited, e.g. derived personal satisfaction from their service. However, as it was presented above, for them voluntary service was not something unusual, they perceived it as fulfilling their duty. Figure 1 presents different motives of candidates to voluntary service from the period 2012-2015. Motives listed by them during the interviews were clustered in the following seven categories connected with:

- the lack of precise reasons for wanting to volunteer (e.g. *I have a lot of time and want to do something with it*) (0),
- loneliness (1),
- making up for harm done in the past or neglecting to take proper care of a relative (2),
- searching for a welcoming environment (3),
- compensating one's own problems, mostly personality problems (4),
- external motivation – being encouraged by someone else (5),
- values (6)
- a desire to *do something more* for others, in God's service (7).

Figure 1: Motivation of candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow (Source: own studies)

The data from the chart can also be presented in a table:

Table 1.

Motivation of candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow (Source: own studies)

Category	Motivation (descriptive data)			
	Number	Cumulative number	Percentage	Cumulative percentage
0	92	92	44,66019	44,6602
1	11	103	5,33981	50,0000
2	11	114	5,33981	55,3398
3	21	135	10,19417	65,5340
4	12	147	5,82524	71,3592

5	4	151	1,94175	73,3010
6	32	183	15,53398	88,8350
7	23	206	11,16505	100,0000
Lacks	0	206	0,00000	100,0000

The data reveals that almost 45% of candidates do not have precise motivation. Almost 30% are driven by external motives or the need to compensate their deficits. Only 15% come here because of the values, and 11% want to do something more in their lives. These last two groups probably include persons who, like the first volunteers, consider help offered to another human being their duty, and not something exceptional. It is also important that the correlation between the length of remaining in voluntary service and selflessness of motivation (the motives as arranged in the order from the lack of motivation through external and self-directed motivation to internal and altruistic motivation) equals: Spearman's Rho (both variables are qualitative and ordinal) = 0,65. It is a statistically significant result ($p > 0,05$).

3. Discussion of the results and conclusions

As J. Przewłocka indicated in her report, 29% of voluntary workers decide to become volunteers because of the values they believe in (Przewłocka 2011: 7-18). It can be said that this number corresponds to the number of persons who want to volunteer because of values or because they want to do something good in life obtained in this study (about 26%). Certainly, the results of this study confirm the summary done by E. Bodek when she listed volunteers' motives from the perspective of her 20 years in service as a team coordinator (Bodek 2009: 16-21): loneliness, a sense of humiliation and the lack of values, an escape from a helpless situation at home, time to spare, but also being grateful for life.

The results obtained in a study conducted by B. Andersson et al. and S. Brown et al., in which they found out that altruistic motivation was a predictor of remaining in voluntary service (Andersson et al. 2005: 602-609; Brown et al. 2012: 87-96) were also confirmed in this study. The findings of other studies which stated that important motives in hospice voluntary service were the ones connected with moral values and spirituality (Winterich et al. 2013: 759-770; Silverberg Koerner et al. 2013: 95-111) were likewise reflected in the study presented in this article.

Reading about the motivation of the first volunteers in the Hospice one might experience a kind of sorrow or pity. However, this change in motivation is a sign of the times. The founders of the first hospices die and take the first enthusiasm with them. Hospices become institutions. However, among new volunteers there are also those who understand these first ideas. And maybe they will be the seeds of renewal. They can also trigger the development of positive educational environment in voluntary teams. This, of course, requires a wise selection of team coordinators, people who will be able to spot those who will drag others. In order to achieve this goal, however, it is worth remembering the words of E. Bodek, who said that a hospice “is not a hospital, not a shelter, but Home.” And home is also the environment where education takes place.

REFERENCES:

- Andersson B, Ohlen J. (2005). Being a hospice volunteer, Palliative Medicine, no. 19, p. 602-609.
- Bodek, E. (2009). Rola wolontariusza w domu chorego, na oddziale stacjonarnym i dziennym. In: Materiały dla wolontariuszy. Towarzystwo Przyjaciół Chorych „Hospicjum im. św. Łazarza” in Kraków, Kraków: TPCh „Hospicjum św. Łazarza”, pp. 16-21.
- Brown S., Konrath S., Fuhrel-Forbis A., Lou A. (2012). Motives for Volunteering Are Associated With Mortality Risk in Older Adults, Health Psychology, no. 1(31), pp. 87-96.
- De Walden-Gałuszko, K. (2004). Filozofia postępowania w opiece paliatywnej. In: Podstawy opieki paliatywnej. Ed. K. de Walden-Gałuszko. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, pp. 11-19.
- Finkelstein M. A. (2008). Volunteer satisfaction and Volunteer action: a functional approach, Social Behavior and Personality, no. 1(36), pp. 9-18.
- Gasiul, H. (2002). Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Górecki, M. (2000). Hospicjum w służbie umierających. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krakowiak, P. (2007). Zarys historii ruchu hospicyjnego na świecie i w Polsce. Chrześcijańskie i humanistyczne przesłanki opieki hospicyjnej. In: Ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz SAC. Ojciec ruchu hospicyjnego w Polsce. Ed. P. Krakowiak SAC, A. Stolarczyk. Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej. pp. 195-248.
- Omoto A. M., Snyder M., Martino S. C. (2000). Volunteerism and the Life Course: Investigating Age-Related Agendas for Action, Basic and Applied Social Psychology, no. 3(22), pp. 181-197.
- Przewłocka, J. (2011). Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia, 1%. Raport z badań. Warszawa: Stowarzyszenie Klon-Jawor.
- Silverberg Koerner S., Shirai Y., Pedrozo R. (2013). Role of Religious/Spiritual Beliefs and Practices Among Latino Family Caregivers of Mexican Descent, Journal of Latina Psychology, no. 1(2), pp. 95-111.
- Public Benefit and Volunteer Work Act of 24.04.2003 Journal of Laws of 2003 no. 96, item 873, as amended (Ustawa z dnia 24.04.2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Dz. U. z 2003 r., Nr. 96, poz. 873 z późn. zm.)
- Weber, T. (2009). Oswajanie umierania. Kraków: Wydawnictwo FALL.
- Winterich K. P., Agnino K., Mittal V., Swartz R. (2013). When Moral Identity Symbolization Motivates Prosocial Behavior: The Role of Recognition and Moral Identity Internalization, Journal of Applied Psychology, no. 5(98), pp. 759-770.

УДК 378.0

Voznyuk A.V.,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of preschool
and pedagogical innovations chair of Ivan Franko Zhytomyr University*

A NEW PARADIGM OF PRESCHOOL EDUCATION

Стаття присвячена обґрунтуванню нової парадигми дошкільної освіти на основі евристичних можливостей концепції функціональної асиметрії мозку людини, що постає системоутворюючим чинником для побудови нової парадигми освіти. Доведено, що розвиток особистості, будучи вільною сутністю, передбачає три стадії, що стосуються конкретних освітніх технологій: до 6-7 років соціально-педагогічний вплив на дитину має бути парадоксальним і "багатомірним" (домінування правої півкулі головного мозку); від 7 до 14 років соціально-педагогічний вплив на молодих людей має бути однозначним і "одномірним" (домінування лівої півкулі); після 14 років соціально-педагогічний вплив на молодих людей має бути "одномірним" і "багатомірним" одночасно (стан півкульової гармонії): як показують електроенцефалографічні дослідження, міжпівкульова функціональна гармонія виявляється у стані медитації і творчості [5], що постає основною метою людського розвитку.

Ключові слова: концепція функціональної асиметрії мозку людини; дитячий і підлітковий вік; нова парадигма дошкільної освіти; дипластія.

The article is devoted to substantiation of a new paradigm of preschool education, based on the heuristic possibilities of the concept of functional asymmetry of human brain being a system-forming factor for building a new paradigm of education. It is proved that the development of a personality being a free essence presupposes three stages concerning concrete educational technology: up to 6-7 the socio-pedagogical influence on a child must be paradoxical and ambiguous (the dominance of right hemisphere); from 7 to 14 the socio-pedagogical influence on young people must be strict and "one-dimensional" (the dominance of left hemisphere); after 14 the socio-pedagogical influence on young people must be "one-

dimensional" and "multidimensional" simultaneously (the state of hemispheric harmony): as electroencephalographic research shows the hemispheric functional harmony is revealed in the state of meditation and creativity [5] being the major purpose of man's development.

Key words: *the concept of functional asymmetry of human brain; baby and juvenile age; a new paradigm of preschool education; diplasia.*

Статья посвящена обоснованию новой парадигмы дошкольного образования, на основе эвристических возможностей концепции функциональной асимметрии мозга человека, которая является системообразующим фактором для построения новой парадигмы образования. Доказано, что развитие личности, будучи свободной сущностью, предполагает три стадии, касающиеся конкретных образовательных технологий: до 6-7 лет социально-педагогические воздействия на ребенка должны быть парадоксальными и "многомерными" (доминирование правого полушария); от 7 до 14 лет социально-педагогическое влияние на молодых людей должно быть однозначным и "одномерным" (доминирование левого полушария); после 14 лет социально-педагогическое влияние на молодых людей должны быть "одномерным" и "многомерным" одновременно (состояние полушарной гармонии): как показывают электроэнцефалографические исследования, межполушарная функциональная гармония обнаруживается в состоянии медитации и творчества [5], выступающего основной целью человеческого развития.

Ключевые слова: *концепция функциональной асимметрии мозга человека; детский и подростковый возраст; новая парадигма дошкольного образования; diplasia.*

Introduction, the urgency of the article's topic.

The main feature of our world is motion, being the most important attribute of the matter, the fundamental way of its existence. Thus, the major contents and the most essential way of man's existence is motion, development in time and space, the fullest and the most intensive expression of which can be observed in baby and juvenile age, where this development as socio-personal phenomenon is arranged in the processes of teaching, upbringing, education, realized within the framework of school system. That is why the main volume of social and individual life is concentrated in the domain of education which crystallizes the continuous intellectual space of cultural and historic development of mankind. School meets the requirements of society and has always been the basic social institute that, as J. Dewey puts it, can create in the project such type of a society which we would like to realize; influencing the people in this direction, we would gradually change the nature of adult society [1].

Preschool education is an educational process focusing on educating children from the ages of infancy until six years old. In the XX-th century, several European educators (R.Owen in Great Britain, J. H. Pestalozzi in Switzerland, F.Froebel in Germany, M. Montessori in Italy, J.Dewey in the USA, L.S.Vygotsky in Russia and others) began to develop educational systems designed for early childhood in the hope of actively helping children during one of the most crucial stages in human development [4].

Preschool education is usually grouped into several aspects: *physical development* (control of the body as to both gross and fine motor functions); *perception and sensory development* (developing the sensory system); *communication and language development*; *cognitive development* (developing all psychophysiological aspects concerning thinking, sensations, emotions etc using for cognitive processes); *emotional development* (developing and controlling emotions by a child); *social development* (socialization process, developing child's identity and his relationship with others).

However, the fundamental problem of preschool education lies in that, that pedagogical community does not have a clear idea about the main goal of human development. Revealing this goal, being the system-forming entity for all other goals and aspects of child's development, is the major **purpose of this article** focusing on unification the mentioned aspects of child's development around this system-forming goal.

The scientific results and their discussion.

The main priority of the human being is freedom, which is a system-forming beginning of the man. Outside the freedom the man turns into an animal, thus all meaning of human existence loses is meaning. On the level of thinking man's freedom is manifested in *diplasia* (the fundamental ability of a person to combine in one context the opposite, mutually exclusive concepts, images, objects, for example "the strong weakness", "the alive corpse" etc) being the essence of paradoxes and contradictions.

The freedom is the main goal of man's development and educational process, around which all other educational aims are to be organized. The realization of freedom as the major developmental goals within the preschool education presupposes the actualization of *a new paradigm of preschool education*.

So defining this goal and to tying the latter with the major aspects of preschool education can be achieved due to the conclusion that conceptually any educational ideology and its strategy are built on the basis of two major aspects – the goals of education and the ways of its achieving. If a man takes for the purpose of education the moulding of a harmonious personality, he should analyze two problems: the problem of defining a harmonic state, and the problem of forming this state.

From the broad philosophical and psychological standpoint harmony is, first of all, the wholeness, that is, the synthesis of all psychophysiological constituents of a person, the unity of his physical and psychological sides, the state integrating thoughts and actions of their carriers, uniting in one whole all multiple dichotomies of our existence, such as moral and factual, internal and external, individual-personal and socio-historic.

It is clear, that the state of people's harmony, as something integral, is realized within the framework of such entity which, first, is a system-forming factor of a person as a holistic system, and, secondly, plays a role of the main regulator of its behavior. We have every reason to state that such a regulator is actualized on the basis of functions of hemispheres of man's cerebral cortex, about what B. G. Anan'jev wrote as far back as sixties, and what is difficult to dispute nowadays.

As the appropriate investigations show, the hemispheres may be possibly considered a psychophysiological focus of human organism, because with their functions such sides of human entity are related, as mechanisms of aim creation and searching for the ways of aim's achieving, energetic and informational regulation of people's behavior, empathy and reflection, extroversion and introversion, automatic and spontaneous psychic activity, first and second signaling systems, power and weakness of nervous processes, their lability and inertness, irritation and suppression, I and non-I, ergotrophic and trophotrophic functions, volitional and non-volitional psychic spheres, sympathetic and parasympathetic branches of vegetative nervous system etc.

Any automatic (subconscious) action of a man is included in right hemispheric, and non-automatic (conscious) – in left hemispheric aspects of psychic activity.

It should be noted that right hemispheric strategy of perception, thinking and mastering the world represents emotional, concrete, expressive, holistic world view which forms ambiguous polysemantic linguistic and motivational context of reflecting the reality, corresponding with energy-field aspect of the Universe which can be characterized as continual type of the matter.

Left hemispheric perception strategy represents, on the contrary, abstract-logical, sign-symbolic, discursive, conceptual, discrete, plural world outlook which forms accurate linguistic and motivational context of reflecting the surrounding world, corresponding with substance-informational aspect of the Universe which can be characterized as discrete type of the matter. We may add that right hemisphere "creates" religious-mythological, artistic reality, awaking to life such forms of social consciousness, as religion and art. Left hemisphere "creates" scientific-technocratic reality, awaking to life science and politics.

It should be emphasized that in onto- and phylogenesis of a living being one observes the process of gradual increasing the hemispheric asymmetry (in a baby the state of functional symmetry of cerebral cortex is observed when the hemispheres work according to the functional

pattern of the right hemisphere), the greatest expression of which is reached at a mature age. Afterwards, the hemispheric asymmetry is gradually leveling.

The condition for functional synthesis of hemispheres is revealing when elderly person, enriched in life experience, factually transforms himself into a child with its plastic psyche, spontaneity, frankness and openness of perception of the world.

Here we have generally known philosophical idea about the development (thesis – antithesis – synthesis) when the third stage of the development dialectically repeats the first one, but on the higher level of development.

If we take into consideration the fact, that right hemispheric functions focus on the present time with turning to the past, and the left one – on the present time with turning to the future, then it is possible to say that person's development moves quite naturally from past to future, and from the latter – to their integration, when spacio-temporal dichotomy of the Being is eliminated and a person liberates himself from "the curses of Chronos".

The method of integration of "right" and "left" types of world comprehension in schooling process is illustrated by the pedagogical system of **V. F. Shatalov** that has a miraculous effect. This system applies the principle of hemispheric synthesis when in the framework of the schooling process the two polar aspects of psychics (right, concrete and left, abstract) are putting into harmony. Here on the one hand the pupils are given a certain set of concrete facts (of mathematical, geographic, historical nature, etc.), and on the other hand – all these facts are transformed in the language of so called auxiliary signals which are of abstract nature. That is, every fact and the strings of facts are encoded by abstract signs.

The pupils are taught to manipulate simultaneously with two opposite rows of realities, realizing their mutual transformation, when the concrete is perceived through the abstract and vice versa. The sufficiently long practice of bringing together left and right sides of psychic activity helps to create the orientation to "integral" psychic activity, in the sphere of which the aspiration to the creative activity is revealed and as the result – the schooling processes are accelerated tremendously. It is interesting that all Shatalov's pupils begin to draw which is the result of activation not only abstract but also emotional aspect of the person. Moreover, the information in this case is being mastered at a great speed.

The principles mentioned above, as we believe, gives us the idea of main aspects of a new paradigm of education, showing in what way to unfold the stages of educational process on the structural, dynamic and pragmatic levels.

Up to 7–8 years of the growing child the right hemispheric aspects of schooling is to be developed.

After the age of 8–12, when the process of active hemispheric asymmetrization is revealed, we are to turn to the left hemispheric aspect of schooling process. But here a great attention should be paid to the process of mutual functional correspondence and harmonizing of both aspects of human being, since here we must achieve the state of hemispheric integration without losing the right hemispheric capacity of person's activity. As the Japanese proverb says, at 10 any of us is a genius, at 15 – a talented person, and at 20 we are just ordinary people.

Thus the main task of a new paradigm of education lies in the building of algorithms for shaping the paradoxical (dialectical) way of thinking, the development of which should be considered the major aim of psychotherapeutic and psychological and pedagogical influence on actualizing personality. Due to these process *deplasia* is developing – a fundamental man's capacity consisting in the ability to unite in a whole thinking context diametrically opposed entities –that in language study are realized in such figure of speech as oxymoron that juxtaposes the elements that appear to be contradictory, but which contain a concealed point, for example "controlled chaos", "open secret", "organized mess", "alone in a crowd", "accidentally on purpose". Deplasia is an indispensable aspect of any creation, for example in Shakespeare's "*Romeo and Juliet*" Romeo declares:

*O heavy lightness! Serious vanity!
Mis-shapen chaos of well-seeming forms!
Feather of lead, bright smoke, cold fire, sick health!*

So, the key words of a new paradigm of education are: harmony, spontaneity ("over-situational", non-adaptive activities), creativity, paradoxical thinking, wholeness, synergy, openness, integration of dichotomies of man's existence, such as myth and theory, active and passive aspects of our behavior, facts and value etc.; sense-genetic, understanding approach to the world.

The *received conclusions can be extrapolated to preschool education.*

If human development moves from the right hemisphere to the left one, and from it to their functional synthesis, it means that the socio-pedagogical influence, which is realized mainly at the level of the right hemisphere (at preschool and primary school age), are transformed into certain abstract logical forms at the level of the left hemisphere (at intermediate and senior school age). The latter, therefore, contains the implicit right hemispheric concrete and imaginative material, being the result of pedagogical influence at preschool age, which determines the unfolding of the left hemisphere processes (at intermediate and senior school age).

Accordingly, **there is a kind of encoding of the future human behavior through right hemispheric "prism" of concreteness and imaginativeness.** This process finds its most consistent expression in fairy tale due to metaphorical way of understanding and exploration of the world and at the level of preschool education is implemented in the development of pedagogy of **teaching fairy tales** and **pedagogical paradoxology**.

Thus, the formation of deplasia in childhood is realized most effectively in the process of using fairy tales (both folk and authorial), in which magical-mystical paradoxical element is the most important mechanism for the transfer of the content of the fairy tales. The mentioned principle of a new paradigm of upbringing finds its implementation in the ambivalent approach in pedagogics (S. U. Goncharenko).

Thus, in connection with the phenomenon of mentioned encoding of information of the level of right hemisphere and decoding it on the level of left hemisphere it is possible to speak about a paradoxical strategy for the education of preschool children in the context of forming social attitudes and psychological sets thus developing children's personality.

A child (especially at an early age) is mainly a right brain creature, that is, he is unconscious human being. All the moments of early childhood are perceived by a child in a wholesome way and uncritically on the level of unconscious right brain sphere of psychic activities, that is, they are absorbed as a guide to action in the spirit of **positive feedback**.

This circumstance contributes to the formation of many social attitudes, psychological sets. Positive attitude can be understood as stimulating certain actions (such as washing hands before eating, etc.), and negative ones – as banning certain actions ("don't drink cold water", "do not play" "don't cry out loud").

An adult person is characterized by hemispheric asymmetry and the development of the left, abstract and analytical hemisphere, which, unlike the right hemisphere, functions according to the rule of **negative feedback** (stemming from contradictions and criticism), when all that is perceived at the level of the consciousness (left-brain aspect of the mind) tends to be perceived as hostile and is subjected to critical analysis.

Therefore, all social attitudes, psychological sets (being formed in the child, especially at early childhood), are interconverted in adult personality: positive into negative and negative into positive. Thus an adult reveals a tendency to do all the things he had been taught in childhood, in a vice versa way (see fig.1).

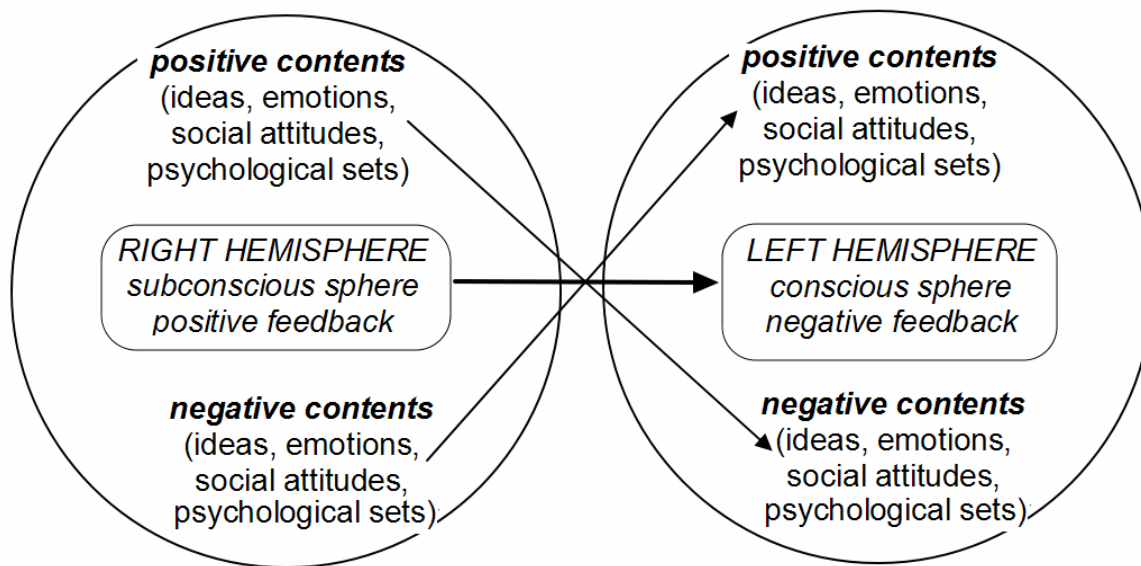


Fig 1. The model of transformation of the contents of right hemisphere into the contents of the left hemisphere

This process explain in a certain way why the families of religious fanatics rarely produce real religious children.

Taking into consideration the made analysis, we can say that to develop a child as a free personality one should form in a child neutral, paradoxical attitudes and sets, which give scope for his development, not enslaving and programming child's behavior.

Neutral-paradoxical attitudes and sets are formed on the basis of hemispheric fusion, which is a prerequisite for the development of harmonious personality that requires formation of a paradoxical dialectics of understanding the polar moral qualities given to us in the concepts of I. Kant, V. I. Vernadsky, Teilhard de Chardin and other thinkers seeking to overcome the relativity and conventionality of the mechanism of moral regulation of human behavior.

If we do not form in the child ambivalent attitudes toward the objects, and all objects are viewed by him either as good or as bad, without any smooth transition, and if such a perception of the world is fixed in behavioral patterns – this is a prerequisite for further child's development in the direction of the schizoid type, which is characterized by discrete, aggressive, "cold" emotional perceptions of the world.

It is important that ambivalence as "the balance of opposites" (P.Weinzweig) is the breeding ground for the development of creative personalities, who are paradoxical personalities being characterized by mutually exclusive psychological and behavioral characteristics.

However, on the other hand, paradoxical decomposing effects on the child can lead to the formation of paranoid affect, as Karl Leonhard notes in his book *"Accentuated personality"*.

Similarly, the decomposing effect on the child, according to R. Laing and G. Bateson, can lead to a situation of "double clamp" ("double bond"), which initiates the development of schizophrenia: the situation of double clamp will influence a child when its parents' messages are contradictory on verbal and nonverbal levels, when the child is required both initiative and obedience, when mother could demand the child's affection and at the same time is too cold, sarcastic, when in a school the child due to contradicting factors does not know exactly how it should behave. There is a situation in which any human action or lack of action is inevitably accompanied by the feeling that he is being torn apart.

In this case the individual plunges in so-called *cognitive dissonance* and seeks to free himself from the ambivalent, and therefore paradoxical, cognitive situation through the *distortion of reality*. So, wanting something and not being able to get this thing, people may resort to discredit this thing (which can be illustrated by the Russian fable about "green grapes"), thus distorting the reality.

So, in the field of schizophrenic thinking two opposite cognitions cannot peacefully coexist since the splitting "black and white" human mind with its *binary yes/no thinking* is unable to unite the opposites thus achieving diplasia. This leads to radicalization of man and society which we see in current events, where the *bipolar thinking* is realized in a "mosaic culture." G. Debord in his book "*The society of the spectacle*" (1971) showed that the contemporary technology of manipulating the individual and mass consciousness can destroy in an atomized man the set of knowledge derived from real life and historical experience. G. Debord traces the development of a modern society in which authentic social life has been replaced with its representation: "All that once was directly lived has become mere representation" when the history of social life can be understood as "the decline of being into having, and having into merely appearing". Thus the spectacle becomes the inverted image of society in which relations between commodities have supplanted relations between people, in which "passive identification with the spectacle supplants genuine activity". Thus, the mosaic culture destroys the irrational (right hemispheric) thinking of traditional society and produces an atomized, splintered reality, which is characterized by a low level of synergy and, therefore, by low life activity.

This bipolar thinking is formed in a contradictory and ambivalent socio-pedagogical influence with the development of left-hemispheric brain – one-dimensional thinking.

In little children being characterized by *right hemispheric* polysemantic, mystical "savage" way of thinking (oriented on the "reality principle" as Jean Piaget puts it) the discordant influences, as a rule, do not form the split-schizophrenic model of perception and behavior.

However, in the process of intense formation of *left-hemispheric* cognitive strategies enabling to organize unambiguous strictly logical relations in the process of learning and socialization, such contradictory influences often lead to radicalization of the reality due to one-semantic left-brain thinking, that is, to its schizophrenization.

So, it should be understood that the ambivalent effects (with the effect of "double clamp") is a necessary educational resource for younger children (5-6 years old), in which right brain reflection and exploration of the world is dominated. While during the intensive formation of the unambiguous left-brain "splitting" thinking (children of 7-14 years old) such an effect with a "double clamp" can lead to the formation in a person a "splitting" model of schizophrenic perception of the world.

Perhaps it was this last negative result that led to the dominance of the *traditional paradigm of upbringing* due to which the *educational impacts on the children must be consistent and not contradict each other*, when there must not be a discordance between verbal information and extraverbal signals (gestures, emotional reactions), which are received by the child from his parents and other people, otherwise it may lead to serious psychological problems.

If one take into consideration the fact that the development of a personality as a sovereign unique and free entity is implemented in an event-behavioral areas of uncertainty where the personality is nurtured on "the boundaries of educational influences", in contradictory, paradoxical, multidimensional conditions of social life, and for the personality development "black and white" behavioral code and value system are detrimental, so it becomes clear that paradox is one of the main factors of personality formation, and the discordance between the verbal and extraverbal (when there are contradictions between "word and works") just reveals to a man in the true light the dramatic, paradoxical and multidimensional abyss of his cosmo-natural-social environment capable to create the conditions for the formation of a personality being paradoxical entity and characterized by multi-vector nature, being the main feature of creative behavior and activities.

This conclusion does not mean that one should avoid the conditions of concordance of verbal and extraverbal thus specially forming informational-behavioral chaos with the purpose of

personality upbringing.

The new paradigm of preschool education presupposes involving a combination of coordinated and uncoordinated verbal and extraverbal signals to ensure that the child is able to distinguish between them and learns to exist in such an orderly-disordered environment, uniting chaos and cosmos, sublime and profane, beautiful and terrible...

It is the orientation of the right hemisphere of the child on the holistic polysemantic understanding of reality that leads to integrated, holistic perception of life space in which the child is immersed. In the sphere of this holistic harmonious perception of the world the moral and aesthetic, thought and action, act and intentions incorporate. In this alloy of the holistic life the child is surprisingly sincere and adequate, open to the truth, he clearly feels the mismatch between external requirements and internal reality. This holistically integrated state of the child is realized in the plane of the unity of all polar aspects of the world, truth and beauty, that generates the internal coherence of social processes.

As E. Erikson showed in his book "*Childhood and society*", this upbringing ideology is characteristic of ancient (primitive) communities. Let us explain this conclusion using the provisions of the book by Jean Ledloff ("*How to grow up the child happy. Principle of continuity.*"), who spent several years in the tribes of American Indians, where the relationships between adults and children reveal a complete harmony, which modern civilized society is lacking.

Jean Ledloff came to the conclusion that if we treat children as our ancestors did for millennia, our kids will be relaxed and happy. This book is about how important in the process of raising a child to listen to our intuition, not to the advice of the "experts" in the field of child care since most authors of the books on child care do not know the answer to the question how to raise a happy child, even more – they do not understand its essence. They believe (and make believe the parents) that the happiness of the child consists entirely in dry diapers, baby food and different toys.

So, we can note the *following features of Indian upbringing of the children*:

Indian children do not know what punishment is. Therefore, they are unpretentious and not capricious. From birth they are inculcated with respect for adults and proper calm demeanor.

Bans for kids are absent for the adults trust their kids as they trust themselves. The child is just explained the possible consequences of its actions.

Children are quite independent and do not require supervision.

The child is always involved in all the activities of its parents, it watches, it learns.

Too much care for a child is regarded as bad manners because in this case the child begins to fret and show fear.

Children from their early age are present at all adults' activities. They have small copies of the tools and they always join the adult work.

The Indians rejoice when a child has developed an interest in some thing.

Indians have no words denoting time. So familiar to European children, the word "then" is unacceptable for Indian children. Therefore Indian parent reacts immediately to the first requirement of the child.

The tribes have no notion about other people's children: all children of the tribe are equally dear to every adult. The adults do not criticize and do not compare children with each other. They would sit around together and converse on various topics – thus, they express their trust to each other.

Tibetan system of upbringing is quite the same:

The first period up to 5 years.

A child should be treated as a king. No banning since any ban only distracts child's attention. If the child commits something dangerous, then the parents should make frightened face and produce a startled exclamation. Any child understands this language perfectly. At this period the activity, curiosity, interest in life are instilled in the child who is not able to build long logical chains so far. For example, the child smashes an expensive vase. He does not understand that purchasing this vase requires a lot of work to make money – so the punishment will be perceived by

a child as suppression and expression the position of strength and violation.

The second period. The age 5 to 10 years.

At this time a child is treated like "a slave". The adults set tasks and demand their implementation. A child can be punished for failure (but not physically). At this time, we are actively developing intelligence in the child. The child must learn to predict people's reactions to his actions, to cause a positive attitude towards himself and to avoid negative reactions. At this time, adults must not be afraid to load a child with knowledge.

The third period. The age from 10 to 15.

Adults must treat the youths as equals. Not on equal footing, but as an equal, because you still have more experience and knowledge. Consult with him on all important issues, provide and promote independence. Impose your will in "velvet gloves" in the process of discussion, hints, tips. If you don't like something, then focus the attention of the boys and girls on negative consequences of their actions, avoiding direct banning. At this time the autonomy and independence of thinking are formed in the children.

The last period – over 15.

Adults must treat the youths with respect. It is too late to bring up the young people – you just have to reap the fruits of your upbringing.

What are the consequences of neglecting the above mentioned rules?

If you suppress a child up to 5 years old, you suppress his vitality, zest for life, intelligence, immunity. If you should teach him obey to brute force – you make him an easy prey for scoundrels.

If you continue to lisp to the child after 5, the child will grow infantile, unable to work and express spiritual effort.

If you take care of the child after 10, he will grow dependent on more independent friends.

If you do not respect the youth after 15, he will not forgive you and will leave you at the first opportunity.

Conclusions.

Up to 6-7 the socio-pedagogical influence on a child must be paradoxical and ambiguous (the dominance of right hemisphere).

From 7 to 14 the socio-pedagogical influence on young people must be strict and "one-dimensional" (the dominance of left hemisphere).

After 14 the socio-pedagogical influence on young people must be "one-dimensional" and "multidimensional" simultaneously (the state of hemispheric harmony): as electroencephalographic research shows the hemispheric functional harmony is revealed in the state of meditation and creativity [5] being the major purpose of man's development.

BIBLIOGRAPHY

1. Dewey J. Experience and Nature / J. Dewey. – N. Y., 1958. – 445 p.
2. Erikson Erik Childhood and Society, 2nd ed. / E. Erikson. – N.Y., 1963. – 540 p.
3. Laing R. D. The Voice of Experience / R. D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982. – 344 p.
4. Mooney Carol Garhart Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky. – Redleaf Press, 2000. – 335 p.
5. Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S.Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

Астахова О.В.,
вчитель англійської мови
(загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 19, м. Житомир)

ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ: СТАНОВЛЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ

У статті висвітлюються принципи особистісно-діяльнісного підходу до навчання учнів іноземної мови та окреслюються можливості їх використання у навчальному процесі. Робиться висновок, що урахування принципів предметності, активності та неадаптивної природи діяльності передбачає використання активних методів навчання та групових форм роботи, що сприятиме усвідомленню учнем особливостей досягнення комунікативних цілей у спілкуванні, виконання творчих і проблемних завдань; за таких умов особливу увагу слід приділяти розвитку в учнів раціональних способів навчально-комунікативної діяльності.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, іноземна мова, принцип предметності; принцип активності; принцип опосередкованості; принцип інтеріоризації-екстеріоризації; принцип індивідуального підходу.

The article highlights the principles of personal and activity approach to teaching students a foreign language and identifies the opportunities for their use in the educational process. The conclusion is that the principles of objectivity, activity and non-adaptive nature of activities involves the use of active learning methods and group work that will contribute to the awareness of by the pupils the characteristics of achieving the communicative goals in communication, as well as the execution of creative and problem tasks; under these conditions, special attention should be given to the development in the students the rational methods of educational-communicative activities.

Key words: personal-activity approach, a foreign language, the principle of objectivity; the principle of activity; the principle of mediation; the principle of internalization-exteriorization; the principle of individual approach.

В статье освещаются принципы личностно-деятельностного подхода к обучению учащихся иностранному языку и определяются возможности их использования в учебном процессе. Делается вывод, что учет принципов предметности, активности и неадаптивной природы деятельности предполагает использование активных методов обучения и групповых форм работы, что будет способствовать осознанию учеником особенностей достижения коммуникативных целей в общении, выполнение творческих и проблемных заданий; при таких условиях особое внимание следует уделять развитию у учащихся рациональных способов учебно-коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, иностранный язык, принцип предметности; принцип активности; принцип опосредованности; принцип интериоризации-экстериоризации; принцип индивидуального подхода.

Постановка проблеми. Дидактичною основою вивчення іноземної мови у вітчизняних ЗНЗ є використання діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів, що передбачено чинним Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, Програмами з іноземних мов, а також Методичними рекомендаціями з навчання іноземних мов у 2016-2017 н. р. [1; 2]. Однак особливості їх використання у навчанні іноземних мов на основному етапі вивчені недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність особистісно-діяльнісного підходу (ОДП) досліджувалась у роботах І. Зимньої, Н. Смаглюк, Н. Сипченко, Т. Тихонової, Ю. Корницької, А. Сазонової, В. Шищенко, Н. Саєнко, Л. Брославської, С. Мащенко, О. Яценко, Г. Борин та інших. Особливості його використання в ході навчання іноземної мови (ІМ) на різних етапах іншомовної освіти розглядали вітчизняні й зарубіжні науковці, зокрема: О. Яценко (у професійній підготовці учителя ІМ), Н. Саєнко, І. Палагута (у навчанні

іноземної мови студентів немовних спеціальностей), О. Гомзякова, І. Жовтоніжко, Н. Адоніна, О. Карпенко, В. Осітров, К. Місайлова, Л. Власенко, І. Суліма, Н. Шинкаренко (як дидактичної основи навчання іноземної мови). У ході дослідження не було виявлено наукових праць, присвячених особливостям використання особистісного та діяльнісного підходу до навчання іноземної мови на основному етапі. Таким чином, суперечність між необхідністю їх використання і відсутністю достатніх методичних напрацювань визначає **актуальність** цієї статті. Вона полягає в доцільності вивчення та узагальнення особливостей навчання англійської мови учнів основного етапу з використанням діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів.

Як зазначено у Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів (5-9 класи), діяльнісний підхід дозволяє залучати учнів до активної участі в навчальному процесі, забезпечує розвиток комунікативних умінь на основі оволодіння мовними засобами реалізації усного та писемного мовлення та спрямоване на головну мету навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції [3]. Водночас особистісно зорієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учня в навчальному процесі, створення для кожної дитини персональної навчальної траєкторії. Поєднання діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів у комплексний особистісно-діяльнісний дозволяє розглядати учня як суб'єкта навчального процесу, з його мотивами, цілями, психологічними характеристиками [4, с. 63].

Метою статті є висвітлення принципів особистісно-діяльнісного підходу до навчання учнів іноземної мови та окреслення можливостей їх використання на основному етапі ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключовими в цій публікації є поняття "діяльнісний", "особистісно зорієнтований" та "особистісно-діяльнісний підхід". Розглянемо їх сутність, принципи, а також можливості використання на основному етапі середньої іншомовної освіти.

Як зазначено в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, **діяльнісний підхід** – це спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [1, с. 2]. Він спрямований на пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища [1, с. 6].

Як наукове поняття, діяльнісний підхід виник у психології у межах теорії діяльності в 20-30 рр. Його розробниками вважаються О. Леонтьєв та С. Рубінштейн [5; 6]. Учені довели, що не свідомість визначає буття, діяльність, а, навпаки, буття, діяльність людини визначають її свідомість. На основі цього положення С. Рубінштейном було сформульовано загальновідомий *принцип єдності свідомості й діяльності* [5]. Розроблена наукова теорія змінила тогочасні уявлення про рівні й компоненти діяльності та знайшла широке застосування в педагогічній психології та зрештою в освіті.

О. Леонтьєв, вивчаючи в 1940-х роках особливості засвоєння дітьми наукових знань, дійшов висновку про неспроможність існуючих у світі концепцій навчальної діяльності. Він відзначив, що процес навчання не зводиться до спілкування, спрямованого на передачу знань "від покоління до покоління". На думку науковця, оволодіння новою інформацією стає ефективним лише за умови *включення учнів у діяльність* [5]. С. Степанов зазначає, що спираючись на теоретичні та експериментальні дослідження очолюваного О. Леонтьєвим колективу психологів у Всеукраїнській психоневрологічній академії в Харкові було доведено ідею про центральне значення діяльності у розвитку свідомості дитини в процесі навчання, за рахунок чого вдосконалюється всі її психічні функції. При цьому навчальна діяльність розглядалась як активний процес, що здійснюється в умовах спілкування з іншими людьми [5].

Використання діяльнісного підходу в навчанні учнів іноземної мови передбачає, в першу чергу, врахування наукових положень теорії діяльності: її основних принципів і рівнів

організації навчального процесу. Розглянемо їх детальніше та окреслимо їх значення у процесі навчання ІМ.

А. Асмолов виділяє 7 **принципів**, що визначають теорію діяльності, та, відповідно, діяльнісний підхід до навчального процесу [7]:

1. **Принцип предметності** як опозиція до принципу стимульності. Його сутність полягає в тому, що в основі будь-якої діяльності лежить предмет, на який спрямована увага її суб'єкта. Різниця в розумінні предмета діяльності між діяльнісним та натуралістичними підходами (напр., біхевіористським) полягає в тому, що останні вважають, що саме предмет діяльності, впливаючи на суб'єкта, ініціює активність останнього. Проте з позиції діяльнісного підходу саме суб'єкт діяльності, керуючись поставленими цілями, активно впливає на її предмет. Для цього він обирає такі способи маніпулювання останнім, що виявляють найбільшу практичну ефективність. Внаслідок цього у суб'єкта формується розумовий образ раціональних (та нераціональних) способів діяльності, змінюється мотиваційна сфера та стимулюється його саморозвиток.

2. **Принцип активності** як опозиція до принципу реактивності. Відповідно до нього пізнавальні процеси кожної людини безпосередньо залежать від цінностей, цілей, установок, потреб, емоцій і колишнього досвіду, які визначають спрямованість її діяльності. Крім того, сприймання навколишнього середовища є вибіркоким, що визначається особливостями мотиваційної (потреб, інтересів, мотивів, установок) та емоційної сфер людини. За іншим розумінням принципу активності – для виживання людині не достатньо просто реагувати на зовнішні стимули, але потрібно прогнозувати проблемні ситуації, приймати в них нешаблонні рішення, створювати для себе сприятливі умови, що потребує активності і є передумовою її розвитку.

3. **Принцип неадаптивної природи предметної діяльності людини** як опозиція до принципу адаптивності. Як зазначає А. Асмолов, предметна діяльність людини не зводиться до задоволення наявних потреб, а призводить до постійних змін як наявної ситуації, так і до появи нових потреб, і як результат – до саморозвитку самого суб'єкта діяльності.

4. **Принцип опосередкованості** як опозиція до принципу безпосередніх асоціативних зв'язків. Аналізуючи наукові дослідження А. Петровського, О. Леонтьєва, Л. Виготського, автор доводить, що робота пам'яті, як правило, свідомо скеровується через певні зовнішні дії (напр., мнемічні прийоми), що створюють стимули в мозку. З цього положення автор робить висновок про єдність внутрішньої та зовнішньої діяльності людини.

5. **Принцип інтеріоризації-екстеріоризації** як опозиція до принципу соціалізації в зарубіжній психології. Спираючись на праці П. Гальперина, В. Давидова та Н. Талізінної, А. Асмолов визначає цей принцип як механізм переходу із зовнішньої практичної чи пізнавальної діяльності у внутрішню і подальшого зовнішнього вираження. Прикладом прояву принципу є, наприклад, те, що "зовнішнє" мовлення дорослих перетворюється у внутрішнє мовлення дитини, а потім втілюється в зовнішнє мовлення самої дитини. Вивчаючи спільну діяльність дошкільників, В. Абраменкова виявила, що моральні якості, які виникають у ході співробітництва дітей, з віком фіксуються (інтеріоризуються) дітьми і виявляються у вигляді переживання за добробут інших, співчуття до них. Надалі відповідні сформовані установки визначають вибір різновидів діяльності, в яких вони беруть участь.

6. **Принцип залежності психічного відображення від місця об'єкта, що відображається, у структурі діяльності.** Сутність даного принципу, як вказує А. Асмолов, за дослідженнями П. Зінченка, полягає в тому, що матеріал, який становить безпосередню мету діяльності, запам'ятовується більш конкретно та ефективно, ніж той матеріал, що знаходиться на її периферії.

7. **Принцип психологічного аналізу "за одиницями"** як опозиція принципу аналізу "за елементами", згідно з яким автор пропонує аналізувати діяльність людини за діями та операціями на протигагу іншим структурним елементам, що не відображають її сутність. У межах цього принципу пропонується дати відповідь на 3 запитання:

а) Заради чого здійснюється діяльність? Відповідь виявляє її *мотив*.

б) На що вона спрямована? Відповідь виявляє *мету* діяльності.

в) Якими способами та прийомами вона реалізується? Відповідь дає уявлення про певну послідовність *дій*, які необхідно виконати. Зважаючи на конкретні умови діяльності, дії реалізуються в операціях (тобто у прийомах, відібраних відповідно до ситуації) [7].

Названі запитання та відповіді розкривають *структуру предметної діяльності*, останнім компонентом якої є психофізіологічні механізми, що реалізують указані дії та операції. Виявлення впливу зазначених принципів на середню іншомовну освіту зумовлює аналіз поняття "навчальна діяльність", його сутності та структури. У педагогічній літературі воно тлумачиться як діяльність суб'єкта (школяра) з опанування узагальнених способів навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення ним за допомогою спеціально поставлених учителем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку учня [8].

Аналіз *предметного змісту* навчальної діяльності починається з визначення її предмету, тобто того, на що спрямована діяльність. Відповідно до *практичної мети* іншомовної освіти учні повинні оволодіти комунікативною компетенцією на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування. Тобто саме здатність до спілкування є очікуваним **результатом**. Але спілкування не буває "безпредметним", у ньому вирішуються певні завдання, реалізуються цілі та наміри мовців. Отже, на нашу думку, **предметом** навчальної діяльності у процесі вивчення учнем ІМ є ті комунікативні завдання, що закладені у змісті навчання та вирішуються засобами *іншомовного спілкування* (написати листа, розказати про улюблену книгу, знайти в аудіозаписі потрібну інформацію, переконати однокласника в своїй правоті, тощо). При цьому, відповідно до описаних принципів діяльнісного підходу, засвоєння знань, умінь і навичок, опанування узагальнених способів дій є бажаним "побічним продуктом" спілкування, результатом розвитку та саморозвитку учнів.

Розглянемо детальніше теоретичні основи **особистісно зорієнтованого підходу** до навчання іноземної мови. Основним принципом реалізації вказаного підходу є **принцип індивідуального підходу до учнів (індивідуалізації)**, що дає можливість в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі індивідуально оволодівати навчальним матеріалом. Реалізуючи цей принцип, учитель має враховувати *рівень*: а) розумового розвитку дітей; б) їх знань і вмінь; в) пізнавальної та практичної самостійності; г) інтересів; д) вольового розвитку; е) працездатності [9, с. 119].

Урахування індивідуальних особливостей учнів потребує вивчення учителем кожного з них, знання їх індивідуальних інтересів та схильностей, домашніх умов та ін. За дослідженням І. Колесникової та О. Долгіної, існує 4 напрями реалізації принципу індивідуалізації:

1. Глибоке вивчення особистості дитини: характеру перебігу розумових процесів; навичок навчально-пізнавальної діяльності; рівня пізнавальних здібностей; рівня знань, умінь, навичок; вольового розвитку, міри наполегливості, терплячості, цілеспрямованості; працездатності як фізіологічно-вольового феномена; особливості засвоєння різних дисциплін: гуманітарних, природничих, математичних тощо.

2. Ретельний аналіз динаміки засвоєння різних дисциплін, негативних і позитивних зовнішніх причин, які впливають на цей процес, а також індивідуальних особливостей і рис характеру учнів. Наприклад: учні зі слабким здоров'ям швидше стомлюються в процесі навчання, внаслідок чого гірше засвоюють матеріал; учні по-різному сприймають матеріал залежно від власного досвіду, сімейних традицій, оточення тощо.

3. Розроблення системи попереджувальної, виправної та заохочувальної роботи на основі аналізу того, що учень повинен знати і вміти і як його цього навчити, враховувати як обов'язкову навчальну підготовку, так і необхідний соціальний досвід. Для реалізації цієї мети *використовують*: проходження навчального курсу в індивідуально різному темпі;

створення постійних і тимчасових відносно однорідних (гомогенних) груп учнів із будь-якого навчального предмета або його розділу; вивчення альтернативних предметів за вибором у межах програми загальноосвітньої школи; впровадження факультативної підготовки учнів; спеціальні школи, ліцеї, гімназії з математичним, економічним, географічним та іншим ухилом; класи з прискореним темпом проходження навчального курсу; класи зі сповільненим темпом проходження навчального курсу.

4. Коригування системи особистісно зорієнтованого підходу на основі того положення, що, як показує соціально-історичний та науковий досвід, усі діти без відхилень у психофізичному розвитку здатні одержати середню освіту, більш або менш успішно засвоїти навчальний матеріал у межах Програм [10].

Висновки щодо використання особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ на середньому етапі ЗНЗ:

- ігнорування принципу предметності призведе до того, що учні не виявлятимуть ініціативи в навчальному процесі, а лише виконуватимуть вказівки, команди та інструкції вчителя. Їх навчальна комунікативна діяльність буде реактивно-репродуктивною, що є неприпустимим;

- урахування принципів предметності, активності та неадаптивної природи діяльності передбачає використання активних методів навчання та групових форм роботи, що сприятиме усвідомленню учнем особливостей досягнення комунікативних цілей у спілкуванні, виконання творчих і проблемних завдань. Особливу увагу слід приділяти розвитку в учнів раціональних способів навчально-комунікативної діяльності;

- за принципом опосередкованості запам'ятовування та інших вищих психічних функцій навчання ІМ вимагає цілеспрямованого розвитку в учнів раціональних способів навчально-комунікативної діяльності;

- принцип інтеріоризації та подальшої екстеріоризації доводить доцільність поетапного формування в учнів здатності до продуктивної діяльності.

Своєчасність запровадження вказаних принципів на основному етапі ЗНЗ доводиться віковими особливостями обраної вікової групи: переходом зовнішніх дій у внутрішній, мислений план, а також розвитком розумових операцій, що складають основу вмінь навчатися [11].

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
2. Методичні рекомендації з іноземних мов 2016-2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrcs&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjg2Kugt4TPAhWFDCwKHa4WCCEQFgiMAE&url=http%3A%2F%2Fvippp.org.ua%2Ffiles%2Frecommendations%2Fforeign_2017.docx&usq=AFQjCNEPHDF7xItt6-V-U-oV6Im7Kk0g8Q&sig2=B7ZPmcPsF1zifA0phodLg
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. Іноземна мова. Пояснювальна записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Osvita>
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступу: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>
5. Степанов С. С. Діяльнісний підхід [Електронний ресурс] / С. С. Степанов // Популярна психологічна енциклопедія. – Режим доступу: <http://enc.com.ua/medicina/dets-disk/101205-diialnisnijpidxid.html>
6. Діяльнісний підхід у психології. Види і структура діяльності [Електронний ресурс] // Загальна психологія. – Режим доступу: http://stud.com.ua/38506_psihologiya/diialnisniy_pidhid_psihologiyi_vidi_struktura_diialnosti
7. Асмолов А. Г. Принципы психологического анализа в теории деятельности / А. Г. Асмолов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rozova.net/wp-content/uploads/2014/09/Асмолов-А.-Г.-Принципы-психологического-анализа-в-теории-деятельности.pdf>
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступу: <http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#n14>

9. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб. для самост. вивчення дисципліни / В. С. Лозниця. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 304 с.
10. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Изд-во “Русско-Балтийский информационный центр “Блиц””, “Cambridge University Press”, 2001. – 224 с.
11. Заброцький М. М. Психологічні особливості підліткового віку [Електронний ресурс] / М. М. Заброцький. – Режим доступу: <http://www.zippo.net.ua>

УДК 159.955 : 378

Бекирова А. Р.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри початкової освіти
("Кримський інженерно-педагогічний університет")

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена аналізу професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як проблеми професійної педагогіки. Особлива увага надана розкриттю професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, охарактеризовано її сутність, зміст та основні прояви в аксіологічному аспекті.

Підкреслено, що сутність професійної суб'єктності майбутнього учителя початкових класів безпосередньо полягає в позитивному самоставленні до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності й самоприйнятті як її суб'єкта, в її самодетермінації, самоорганізації саморегуляції відповідно до виконуваних педагогічних функцій у початковій школі, вимог до педагога, а також внутрішніх переконань і суб'єктної позиції, що є своєрідною філософсько-педагогічною стратегією в педагогічній діяльності. Ця стратегія ґрунтується на ідеї пріоритетності загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості, що має лежати в основі професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів.

Аксіологічний аспект охоплює всі аспекти освіти: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат. Усі ці аспекти треба враховувати у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів під час професійної підготовки в педагогічному ВНЗ. У зв'язку з цим наголошується на суб'єктній функції освіти, що актуалізує процеси засвоєння майбутніми учителями початкових класів норм і цінностей педагогічної діяльності у неповторній, властивій кожному з них, індивідуальній формі в процесі активної навчальної та навчально-професійної діяльності, становлення суб'єктом педагогічної діяльності.

Професійна суб'єктність майбутніх учителів початкових класів включає ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний, праксіологічний і рефлексивний компоненти, а також суб'єктні якості.

Ключові слова: аксіологічний підхід, цінності, суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель початкових класів, формування.

The article deals with would-be teachers' of primary schools professional autonomy as a problem of professional pedagogy. It especially focuses on understanding of professional autonomy as an integral professionally significant quality. It provides its definition and main manifestations in axiological aspect.

It underlines that would-be teachers' of primary schools professional autonomy directly includes their positive attitude to themselves as the actors of pedagogical activity and self-acceptance as their actors, their self-determination, self-organization, self-regulation according to pedagogical functions in primary school, requirements to the pedagogues as well as internal convictions and position of autonomy which present peculiar philosophical and pedagogical strategy in pedagogical activity. This strategy is based on the idea of priority of all-human values and self-value of every personality which should be in the basis of would-be teachers' of primary schools professional autonomy.

Axiological aspect includes all aspects of education: education as a value; education as a system; education as a process; education as a result. All these aspects should be taken into consideration during

formation would-be teachers' of primary schools professional autonomy in professional training in pedagogical higher educational establishments. In this connection it underlines the autonomy function of education which activates process of would-be teachers' of primary schools professional autonomy learning norms and values of pedagogical activity in peculiar only for them form in the process of active educational and professional activity.

Professional autonomy of would-be teachers of primary schools professional autonomy includes such components as value and motivational, behavioral and activity, praxeological and reflexive as well as autonomy qualities.

Keywords: *axiological aspect, values, autonomy, professional autonomy, primary school teacher, formation.*

Стаття посвящена аналізу професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як проблеми професійної педагогіки. Особливе увагу приділено на розкриття професійної суб'єктності як інтегрального професійно важливого якості, охарактеризовано його сутність, зміст і основні показники, показано динаміку і основні прояви в аксіологічному аспекті.

Підкреслено, що сутність професійної суб'єктності вчителя початкових класів безпосередньо заключається в його позитивному самостворенні до самого себе як суб'єкту педагогічної діяльності і самовисвітленню як її суб'єкта, в її самодетермінації, самоорганізації і саморегуляції згідно педагогічних функцій в початковій школі, вимог до педагога, а також внутрішніх переконань і суб'єктної позиції, що є своєрідною філософсько-педагогічною стратегією в педагогічній діяльності. Ця стратегія ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості, що повинні лежати в основі професійної суб'єктності кожного вчителя початкових класів.

Аксіологічний аспект охоплює всі аспекти освіти: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат. Всі ці аспекти необхідно враховувати в процесі формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів в педагогічному ВНЗ. В зв'язі з цим підкреслюється суб'єктна функція освіти, що актуалізує процеси оволодіння майбутніми вчителями початкових класів нормами і цінностями педагогічної діяльності в неповторимій, характерній кожному з них, індивідуальній формі в процесі активної навчальної і навчально-професійної діяльності, становлення суб'єктом педагогічної діяльності.

Професійна суб'єктність вчителя початкових класів включає ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний, прaksiологічний і рефлексивний компоненти, а також суб'єктні якості.

Ключові слова: *аксіологічний підхід, цінності, суб'єктність, професійна суб'єктність, вчитель початкових класів, формування.*

Актуальність проблеми статті полягає у тому, що вчителі початкових класів працюють з дітьми молодшого шкільного віку (7-11 років) (Б. Ананьєв), які змінюють провідний вид діяльності – з ігрового на навчальний, та активно вступають у "нормативні", соціально регульовані види взаємин із однолітками та старшими – учителями. У цьому віці школярі несвідомо активно виявляють свою суб'єктність, прояви якої бувають різними, а інколи й суперечливими. Адекватно розуміти і сприйняти такі прояви здатний тільки вчитель, який, з одного боку, є справжнім суб'єктом педагогічної діяльності, а з іншого – його професійна суб'єктність як педагога сприймається дітьми. У цьому аспекті аксіологічний підхід орієнтує їх у своїй діяльності на усвідомлення і сприйняття дітьми загальнолюдських цінностей.

Одна з основних цілей педагогічної діяльності вчителя початкових класів полягає у тому, що майстерно проявляючи свою професійну суб'єктність, він має цілеспрямовано залучати дітей до засвоєння загальнолюдських цінностей (Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Земля, Мир, Батьківщина), допомагати їм стати соціальним і навчальним суб'єктом. При цьому траєкторії навчального та особистісного розвитку кожного дитини мають перебувати поряд, взаємно позитивно впливати одна на одну та доповнювати. Власне учителям початкових класів необхідно подолати основний недолік нашої системи освіти,

яка, на думку В. В. Ягупова, є "безлюдною", тобто безособистісною. Він вважає, що в "дидактичних системах є місце для будь-яких обґрунтувань, де, мовби, все науково вірно, правильно і виважено. Але в них немає найголовнішого – людини – особистості учня з його світобаченням, світосприйняттям, світорозумінням, з радостями і проблемами, з активною життєвою позицією та настановами" [6, с. 161]. Отже, основні ідеї й положення аксіологічного підходу мають стати провідними, з одного боку, на етапі набуття майбутніми учителями початкових класів фаху педагога, а з іншого – основними цінностями в їх педагогічній діяльності.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів має бути зорієнтована не лише на формування їх фундаментальних, професійних і фахових знань, але і на формування соціально значущих ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності. Найголовнішим орієнтиром має бути визнання учня, вихованця як найвищої цінності суспільства. Водночас, тут насамперед має важливе значення усвідомлення ними значущості розвитку кожної дитини як неповторної соціальної цінності, яка орієнтується у своїй поведінці та навчальній діяльності на власну систему ціннісних пріоритетів, які узгоджені із загальнолюдськими цінностями. Визначаючи суб'єктність як базисну основу нової парадигми освіти в Україні, слід орієнтуватися на такі основні характеристики суб'єктно розвивальної освіти: культивування унікального досвіду кожної людини; визнання цінності буття та досвіду учнів і педагогів; створення організаційно-педагогічних умов для прояву суб'єктності всіх учасників освітнього процесу в кожному навчальному закладі.

Метою статті є розкриття природи суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у руслі ідей аксіологічного підходу та педагогічних аспектів формування їх професійної суб'єктності в процесі набуття педагогічної освіти.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження. Аналіз і систематизація наукових джерел показує, що методологічні аспекти суб'єктності особи представлені в роботах С. Рубінштейна, К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського, В. Петровського, В. Татенка, Б. Братуся, В. Слободчикова та ін. У їх наукових джерелах основними характеристиками суб'єкта виокремлено активність, рефлексивність, самостійність, відповідальність та автономність у поведінці та діяльності. Отже, особистість стає суб'єктом, коли вона самомотивована, самоорганізована, саморегульована, самодетермінована.

Педагогічний аспект суб'єкта та суб'єктності безпосередньо пов'язаний з проблемою людини в науці, яка не може бути розв'язана поза формуванням і розвитком різних видів її суб'єктності – навчальної, соціальної та професійної. Проблема професійного суб'єкта та професійної суб'єктності – один із найважливіших напрямків, що має підлягати, на нашу думку, комплексному дослідженню в професійній педагогіці. Відповідно, поняття "професійна суб'єктність" і його сутність є фундаментальними у сучасній професійній педагогіці для розуміння системи підготовки майбутніх педагогів.

Науковий доробок вміщує достатню кількість наукових праць, у яких розглянуто різні аспекти проблеми професійного розвитку людини як фахівця і суб'єкта різних видів діяльності, а також проявів суб'єктності представників різних професій, у тому числі й педагогів. Це наукові напрацювання Г. Аксенової, Л. Бершадової, В. Бодрова, О. Волкової, Л. Дікої, Є. Зеєра, Є. Клімова, В. Куцова, Б. Ломова, А. Маркової, С. Максименка, Л. Мітіної, В. Осьодла, К. Платонова, В. Петровського, С. Пелипчука, Ю. Поваренкова, О. Савченко, І. Сиромятнікова, В. Ягупова та ін.

Так, на думку В. Ягупова, "Однією із основних умов забезпечення суб'єктності учня у навчальному процесі... має бути оптимістичне мислення педагога щодо його особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів, ставлення до них як до творчих особистостей, які спроможні вчитися ефективно не тільки під примусом, а й добровільно, за власним бажанням і вільним вибором. Педагог має допомогти їм знайти особистісний смисл в учінні та сприяти їх самоактуалізації у навчально-пізнавальній і професійній діяльності" [6, с. 168]. Тут провідними ідеями для педагога мають бути основні положення аксіологічного підходу,

в розвиток якого суттєвий внесок зробили С. Анісімов, А. Здравомислов, М. Каган, В. Сержантов, В. Тугарінов та ін. Теоретико-методологічні основи впровадження аксіологічного підходу в навчально-виховний процес обґрунтовані І. Бехом, І. Зязюном, В. Огнев'юком, О. Савченко, О. Сухомлинською. На необхідності ціннісного наповнення змісту педагогічного процесу наголошують О. Дубасенюк, С. Гончаренко, Н. Ткачова, Є. Ямбург та ін. Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів проаналізовані у працях Н. Асташової, І. Бужиної, В. Гриньової, О. Дубасенюк, М. Сметанського, В. Сластьоніна та ін.

Виклад дослідницького матеріалу. Для розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів у руслі аксіологічного підходу в системі професійної освіти доцільно визначити її педагогічні аспекти. Найголовніший педагогічний аспект розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів полягає в тому, що його педагогічна діяльність містить безпосередньо аксіологічний компонент. Тут важлива не тільки його активна включеність у педагогічну діяльність у початковій школі, а мотивація, смисл і ціннісний аспект цієї діяльності. Ми вважаємо, що імпульс внутрішнього спонукання майбутніх педагогів до формування своєї професійної суб'єктності та її розвитку в процесі отримання педагогічної освіти насамперед зосереджений у системі мотивів і цінностей майбутньої педагогічної діяльності. Такий підхід не є абсолютно новим, оскільки аксіологічний підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично орієнтованої педагогічної освіти і спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій вчителя. Причому її ціннісне наповнення відбувається як через змістові, так і через діяльнісні характеристики викладання всіх навчальних дисциплін у педагогічному ВНЗ. У монографії Н. Ткачової йдеться про те, що реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі педагогічного ВНЗ дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості, розкрити можливості освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до яких людина не лише при звичається до умов постійно змінюваного соціуму, але й стає здатною до неадаптованої активності. У свою чергу, це дає їй змогу виходити за межі заданої даності, розвивати власну суб'єктність і забезпечувати збільшення загальнокультурного та аксіологічного потенціалу світової цивілізації [4].

Це передбачає професійне самовизначення майбутніх учителів початкових класів, що складає систему узагальнених уявлень про світ і про себе в цьому світі, тим самим, знайти і визначити смисл свого професійного буття як вчителя початкових класів і суб'єкта педагогічної діяльності. "Педагогічна праця – один із найскладніших видів діяльності, і її ефективність залежить не тільки від оперування широкими, фундаментальними й різнобічними знаннями та уміннями, а й зумовлює необхідність наявності професійно значущих цінностей та психологічних якостей і властивостей", – наголошує С. Вітвицька [2, с. 64]. У цьому відношенні професійні перспективи перетворюються в значеннєве майбутнє – цінності, а професійне самовизначення – у смислоутворення щодо майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Тут суттєво змінюється традиційне розуміння мети та завдань педагогічної освіти і відповідно виникає необхідність введення в науковий обіг поняття "педагогічні цінності" – ті норми, які регламентують професійну діяльність учителя і виступають сполучною ланкою між суспільним світоглядом у галузі освіти, з одного боку, й професійною діяльністю кожного педагога – з іншого. Вони формуються протягом розвитку людства та педагогічної професії, фіксуються у педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів й уявлень, які має сприймати та дотримуватися кожен педагог. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється у процесі професійної підготовки студентів, які складають підвалину його професійної суб'єктності. Відповідно, суб'єктивні сприйняття та прийняття педагогічних цінностей визначаються ціннісно-мотиваційною

сферою особистості майбутнього вчителя та водночас її формують і розвивають. Зрозуміло, що рівень суб'єктизації педагогічних цінностей є важливим показником його професійного розвитку.

Система цінностей його майбутньої педагогічної діяльності має включати, на нашу думку, такі цінності: ставлення до себе як цінності (самоцінності); творчий характер педагогічної діяльності; наявність позитивної волі; здатність до вільного волевиявлення; самопроектування майбутньої педагогічної діяльності; орієнтованість на реалізацію запланованого; відповідальність перед собою й іншими; усвідомлення та сприяння самоцінності іншої людини, насамперед кожного учня; прагнення до знаходження загального смислу буття в майбутній педагогічній діяльності.

Педагогічна діяльність має сприяти формуванню у вчителя ціннісного ставлення:

- до світу – "образ світу", насамперед педагогічного;
- до себе – "образ – Я педагога";
- до учнів – "образ учня";
- до майбутнього – "образ майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі".

Основою формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів виступає "Образ – Я педагога" – структура аксіологічного характеру, яка забезпечує перетворення його особистості під дією ціннісних орієнтацій у творчого суб'єкта педагогічної діяльності.

Таким чином, аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів представляє собою систему ідеалів, норм, цінностей, принципів і правил їх педагогічної підготовки, формування їх як суб'єктів педагогічної діяльності. Це своєрідний феномен, який характеризує, з одного боку, формування і розвиток ціннісного компонента педагогічної освіти щодо учителів початкових класів, а з іншого – формує і розвиває у них систему цінностей педагогічної діяльності у початковій школі, яка є особистісно та професійно значущою для них.

Наступним педагогічним аспектом розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів, який безпосередньо пов'язаний з аксіологічним підходом, є *стимулювання і підтримання його активного ставлення до себе, різних об'єктів, іншої людини, навчальної й майбутньої педагогічної діяльності та найголовніше – до учнів*. Це пов'язано з тим, що його професійна суб'єктність проявляється та реалізується через активне ставлення до себе, різних об'єктів, інших осіб і діяльності. Відповідно, цілі, зміст, методика, технології й засоби професійної підготовки учителів початкових класів та її результат мають формувати активне і ціннісне ставлення до навчальної й майбутньої педагогічної діяльності, стимулювати творчий прояв у ній. Суттєву допомогу тут може надати виявлення і використання педагогами суб'єктного досвіду студентів, урахування особливостей життєвого і професійного досвіду, цілей, змісту та специфіку майбутньої педагогічної діяльності.

Важливий педагогічний аспект розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів пов'язаний зі *створенням суб'єктного простору їх професійного розвитку та саморозвитку в ВНЗ, у якому вони можуть актуалізувати цінності навчальної та педагогічної діяльності*. Основними завданнями такого простору є: сприяння усвідомленню образу самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, якому характерні цілісність і узгодженість елементів; сприяння їх самоідентифікації в педагогічному середовищі як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі; формування здатності бути, насамперед, самим собою, як суб'єкта педагогічної діяльності, та протистояти руйнівним впливам соціокультурного середовища; створення умов для проявлення суб'єктної активності студентів у квазіпрофесійній та інших видах діяльності в процесі професійної підготовки; набуття первинного досвіду суб'єктної поведінки в педагогічній діяльності.

Для цього необхідна наявність значущого іншого – науково-педагогічного працівника, оскільки суб'єктність, на думку С. Рубінштейна, виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному ставленні людини до світу, скільки у ставленні до інших людей. Це "ідея взаємозалежності мене й іншого, ідея становлення суб'єкта через ставлення до іншого, ідея ставлення до іншого як факту становлення його сутності" [1, с. 20]. Твердження про те, що "особистість формується особистістю" і що "неодмінною умовою не тільки розвитку, але і самого життя людини є інша людина", давно вже стали аксіомами. З появою значущого іншого актуалізується потреба змінювати навколишню дійсність, визначати міру цих змін і транслювати іншому суть, що відбувається. Отже, необхідною умовою розвитку професійної суб'єктності студента є інша людина – науково-педагогічний працівник, але тільки у тому випадку, якщо в нього розвинуте ціннісне ставлення до себе як до діяча.

Основними напрямками діяльності науково-педагогічних працівників щодо розвитку професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ, на нашу думку, мають бути:

- міжособистісна активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія у системі "науково-педагогічний працівник – студент", яка протиставлена суб'єкт-об'єктній;

- олюднення змістового компонента професійної підготовки, якого можна досягти створенням особистісної форми змісту в контексті навчальної та квазіпрофесійної діяльності студентів і збільшенням у ньому людського виміру, загальнолюдської, національної та педагогічної культури. Для цього зміст професійної підготовки вчителя включати, на нашу думку, такі компоненти: ціннісний, який має надати сукупність ціннісних орієнтацій для педагогічної діяльності та забезпечувати усвідомлення й сприйняття майбутнім учителем її норм, правил і цінностей; когнітивний – має забезпечувати системою професійних знань щодо педагогічної діяльності в початковій школі; праксеологічний – сприяє формуванню й постійному вдосконаленню умінь використовувати творчі специфічні методи, технології, методики, прийоми, форми і засоби педагогічної діяльності в початковій школі; суб'єктний – сприяє самопізнанню студентом самого себе як творчої особистості та суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

- стимулювання творчої навчальної та квазіпрофесійної діяльності студентів шляхом застосування таких методів, технологій і засобів навчання, які створюють оптимальні умови для встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами як суб'єктами навчальної діяльності, переходу від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку та саморозвитку, від учіння до самоосвіти, від управління до самоуправління.

Ці напрямки необхідно реалізувати системно, оскільки вчителі початкових класів самі мають бути *значущими іншими для учнів*, що є безпосереднім проявом їх професійної суб'єктності як педагогів. У них слід цілеспрямовано формувати культуру суб'єктного буття як педагога. Для цього вони можуть реалізувати різновиди відносин "Я – педагог" – "інший – учень". Отже, слід пам'ятати, що "інший" – учень як безпосередньо, так опосередковано виступає учасником процесу взаємодії з унікальним досвідом ціннісного ставлення до того, що відбувається в класі, в школі, з іншими учнями та ін. Важливим аспектом є те, що можливість змін учня безпосередньо визначається якістю та рівнем розвиненості професійної суб'єктності "іншого" – вчителя початкових класів. Відповідно, слід в освітньому середовищі педагогічного ВНЗ створити різні напрями розвитку "іншого" – вчителя початкових класів – і самоактуалізації студента в цьому середовищі.

Останній педагогічний аспект формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ безпосередньо пов'язаний із цінностями, мотивами, характером, змістом, методиками, технологіями та результатом їх навчальної діяльності. Практично, не будучи суб'єктом навчальної діяльності, не маючи культури навчальної діяльності, їм дуже складно набути досвіду суб'єктної навчальної поведінки та надалі формувати культуру суб'єктної поведінки учнів у навчальній діяльності. Це пов'язано з тим, що суб'єктність студентів у навчальній діяльності передбачає їх активність, яка при

цьому повинна мати свідомий і самосвідомий характер, що сприяє цілеспрямованій і вільній навчальній діяльності й безпосередньо проявляється в її культурі.

Науковці, залежно від опанування культурою навчальної діяльності, виокремлюють такі рівні володіння нею: репродуктивний; продуктивний; креативний. Ідеальний варіант – це креативний рівень, який передбачає творче ставлення студентів до навчальної діяльності та їх перетворення на її суб'єктів. Суттєвим аспектом є те, що в такій діяльності педагогічні знання не перетворюються в самоціль навчальної діяльності, а стають засобом набуття культури навчальної діяльності та формування суб'єкта педагогічної діяльності [5]. Таке ставлення до навчальної діяльності дає можливість виявленню підсумкової характеристики будь-якого суб'єкта – його унікальності [3, с. 91-97], а кожен учитель початкових класів має бути таким, оскільки це є джерелом його професійного успіху.

Для актуалізації вищевикладених педагогічних аспектів формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ доцільно дотримуватися основних вимог і рекомендацій аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного та системного підходів у процесі їх професійної підготовки, зокрема таких:

- визнання науково-педагогічними працівниками права студента бути суб'єктом навчальної діяльності, учіння та первісне прийняття його таким;
- гуманне та поважне ставлення до особистості кожного студента як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності й повага його цінностей, прав, свободи, самобутності та унікальності;
- створення педагогічної атмосфери партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування і сприятливих умов для актуалізації його суб'єктних якостей як студента та майбутнього педагога;
- сприяння формуванню у нього активної життєвої настанови, цінностей, мотивації як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі та ін.

Висновки. В основі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ мають лежати основні ідеї, вимоги та рекомендації багатьох методологічних підходів, провідними серед яких є аксіологічний, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, провідним інтегральним принципом яких є визнання науково-педагогічними працівниками права студентів бути суб'єктом навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, а основним результатом їх застосування є формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців.

Перспективою подальшого наукового пошуку є інтеграція аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного та системного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів як методологічної основи формування їх професійної суб'єктності у педагогічному ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы к 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – С. 175-200.
2. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя / С.С. Вітвицька // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 63-67.
3. Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 253 с.
4. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х. : Вид-во "Каравела", 2006. – 300 с.
5. Ягупов В. В. Обучающийся в профессиональном учебном заведении как субъект педагогического процесса / В.В. Ягупов // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 4. – С. 365–377.

6. Ягупов В.В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини / В.В. Ягупов // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб. / гол. ред. Зайчук В.О.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 160-170.

УДК 371.3.3

Васильєва Р. Ю.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри охорони праці
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУЧАСНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ БЕЗПЕКИ СУСПІЛЬСТВА

У статті з'ясовано сутність поняття "духовна безпека" як якісної характеристики розвитку суспільства. Також ідеться про структуру духовної безпеки, необхідність формування духовних цінностей і потреб сучасної молоді засобами освіти і виховання. Визначено основні групи цінностей та обґрунтовано напрямки виховної роботи, що сприяють формуванню духовної безпеки. Розглянуто сучасні принципи, що покладені в основу освіти і виховання духовних цінностей і потреб.

Ключові слова: духовна безпека, духовні цінності, принципи виховання.

The essence of the "spiritual safety" concept as a qualitative characteristic of society development is clarified in the paper. The spiritual safety structure, necessity of spiritual values formation and the needs of modern youth through education and upbringing are analyzed. The main groups of values are identified and the directions of educational work that promote the spiritual safety formation are grounded. The modern principles of the basis for the education and upbringing of spiritual values and needs are considered.

Keywords: spiritual safety; spiritual values; the principle of upbringing.

В статье выяснена сущность понятия "духовная безопасность" как качественной характеристики развития общества. Также речь идет о структуре духовной безопасности, необходимости формирования духовных ценностей и нужд современной молодежи средствами образования и воспитания. Определены основные группы ценностей и обоснованы направления воспитательной работы, которые содействуют формированию духовной безопасности. Рассмотрены современные принципы, которые положены в основу образования и воспитания духовных ценностей и нужд.

Ключевые слова: духовная безопасность, духовные ценности, принципы воспитания.

Постановка проблеми. Духовна безпека – одна з актуальних проблем нашого часу, одна з найголовніших для людини, родини, суспільних інститутів, держав, людства й світу в цілому. Безпека в цій сфері є важливим пріоритетом національної безпеки поряд з військовою, політичною, економічною, екологічною і соціальною [2, с. 4].

Розбудова України висуває надзвичайно важливе завдання – виховання справжнього громадянина, високодуховної, культурної особистості, яка здатна подолати будь-які труднощі, кризи, спрямувати свої знання, талант, зусилля на розбудову та процвітання своєї країни, розуміння того, що духовність – найважливіша сторона людського життя, яка вимагає виховання та усвідомлення того, що духовність треба виховувати як особливу цінність людського життя вже з дитинства, а саме з дошкільного віку, коли закладається фундамент особистості, відбувається її становлення та привласнення моральних і духовних цінностей.

Кардинальні зміни в політичному і соціальному житті держави зумовлюють необхідність суттєвого удосконалення системи професійної підготовки. Сьогодні нашої країні потрібні не просто фахівці високого класу, а особистості з багатим духовним світом,

здатні до усвідомлення себе як частини Всесвіту, готові діяти на його благо та відповідати за свої дії. В умовах зростання бездуховності в усіх сферах суспільного життя саме такі професіонали спроможні долати численні труднощі, кризи, конфлікти, сприяти переорієнтації суспільного розвитку на необхідні сьогодні антропоцентричні засади. Це зумовлює актуальність освітнього завдання щодо забезпечення високого рівня духовної безпеки студентів - майбутніх суб'єктів трудової діяльності.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі розвитку українського суспільства система національної освіти покликана виховувати моральні переконання, патріотизм, формувати духовні цінності та культуру безпеки. Вирішенню зазначених завдань присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Зокрема, проблеми якісної та кількісної класифікації загроз, їх основні види, що мають місце в духовній сфері українського суспільства, досліджені у роботах А. Абрамова, О. Білоус, В. Горлинського, В. Горбуліна, А. Качинського, Д. Кучми, Г. Ситника, А. Маслової-Лисичкіної, В. Олуйка та М. Вавринчука. Проблемою виховного змісту освіти займалися К. Ушинський, В. Сухомлинський, В. Абрамов, В. Баранівський, В. Горлинський, Г. Філіпчук, Г. Сазоненко, Л. Токар, Л. Дух, Л. Панченко та ін. В. Андрущенко, Г. Горак, В. Кремін, М. Михальченко, М. Попович, Н. Скотна, В. Ткаченко у своїх роботах висвітили питання духовної безпеки суспільства, місце освіти, культури, релігії, засобів інформації в її забезпеченні. Проте зміст та напрями освіти і виховання молоді у вищих закладах освіти в процесі становлення духовної безпеки потребує додаткового дослідження.

Постановка завдання. Мета роботи полягає в окресленні значення та напрямів освіти і виховання студентів у процесі становлення духовної безпеки суспільства.

Викладення основного матеріалу. Під духовною безпекою ми розуміємо найважливішу якісну характеристику всієї культури в цілому, її здатність підтримувати нормальні умови життєдіяльності населення. У більш широкому контексті духовна безпека визначається як якісна характеристика суспільства, яка розглядається з точки зору духовності й моральності та є одним із показників життєздатності й функціональної узгодженості між основними соціальними інститутами в країні, ідеологією та культурою.

Духовна безпека є комплексом таких складових, як культурна, релігійна, ідеологічна, які перетинаються з іншими сферами життєдіяльності суспільства – політичною, економічною, сімейною і т.д. У структурі духовної безпеки варто виділи такі найважливіші елементи:

- 1) культурну незалежність та самобутність;
- 2) стабільність функціонування політичної системи;
- 3) здатність національної системи освіти, охорони здоров'я й культури до динамічного саморозвитку.

Культурна незалежність та самобутність характеризуються спроможністю суспільства, особистості до збереження культури, традицій, мови і їх відтворення незалежно від взаємодії з іншими країнами й ступеня впливу цих країн на світові процеси.

В умовах глобалізації забезпечити культурну незалежність досить складно, тому що постійно зростає взаємний вплив між країнами. Щоб зберегти культурну самобутність та ідентичність, необхідно дбайливо ставитися до культурної спадщини минулого й історичної пам'яті народу. Саме збереження історичної пам'яті та її відтворення через покоління є запорукою культурної незалежності.

Стабільність функціонування політичної системи в контексті забезпечення духовної безпеки пов'язана з таким рівнем її функціонування, на якому забезпечується захист досягнутих прав і свобод особи, а також конструктивний діалог між державою й суспільством, політичними й суспільними структурами соціуму.

Серед основних компонентів духовного життя суспільства варто виділити науку, освіту, виховання. Найважливіша функція науки – це накопичення об'єктивних, обґрунтованих знань про природу, суспільство, людину.

Сьогодні наукові знання стали невід'ємною частиною матеріального виробництва й інших областей громадського життя, важливим фактором гарантування безпеки країни. Національна система освіти в структурі духовної безпеки відповідає за духовно-моральний стан суспільства, його інтелектуальний та інноваційний потенціал.

Розуміння освіти та національного виховання як чинників духовної безпеки обумовлене їх найважливішими функціями у збереженні культурної спадщини і духовного розвитку особистості.

Софія Русова зазначала, що "національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів..." [3, с. 171].

Освіта та національне виховання забезпечують усебічний розвиток людини відповідно до його ідеалів та цінностей, що сформувались у надрах національної культури. Зв'язок і взаємний вплив духовності на освіту і освіти на формування духовних цінностей і виховання молоді очевидні. Необхідною умовою подолання сучасної духовної кризи є відновлення в освітньому процесі домінанти духовних цінностей української культури. Серед них варто виділити:

вітальні цінності:

- переконаність у цінності людського життя, здоров'я та безпеки;
- упевненість у необхідності дбайливого ставлення до власного життя і життя оточуючих як у повсякденному житті, так і в умовах природних, техногенних, соціальних небезпек;

моральні цінності:

- цінності добра, милосердя, справедливості, свободи;
- орієнтація на пріоритет духовності, внутрішньої свободи, здоровий глузд, поміркованість, урівноваженість, толерантність, працьовитість;

родинні цінності:

- подружня вірність, культ праці, гостинність, гармонія батьківського і материнського впливу;
- піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї, пошана до предків, допомога слабшим членам сім'ї.

Як справедливо відзначав К. Ушинський, пріоритетною метою освіти є інтеграція особистості в простір духовних цінностей і залучення в духовно-орієнтовану діяльність [4, с. 79].

Мета духовної безпеки полягає не тільки в формуванні духовних цінностей сучасних студентів, але й у формуванні у них духовних потреб, а також у створенні можливостей і готовності суспільства їх задовольнити.

Духовна потреба являє собою не що інше як певний стан свідомості й проявляється як усвідомлене спонукання людини до духовної творчості, до створення й використання духовних цінностей.

Духовні потреби об'єктивні за змістом. Вони обумовлені всією сукупністю обставин життя людей і виражають об'єктивну необхідність духовного освоєння ними навколишнього природного й соціального світу. Водночас духовні потреби суб'єктивні за формою, тому що є проявом внутрішнього світу людини, її суспільної й індивідуальної свідомості й самосвідомості. Серед духовних потреб варто виділити потребу в пізнанні, естетичну потребу, потребу в спілкуванні [1, с. 224].

Ґрунтуючись на позиціях сучасних дослідників (А. Богуш, І. Беха, О. Сухомлинської та ін.), зазначимо, що виховання в сфері духовної безпеки покликане сприяти формуванню певної життєвої позиції, адже воно спрямоване на збереження звичаїв, позитивних традицій, етичних виховних ідеалів, спільних правил та норм життя, в основі яких лежать універсальні абсолютні вічні цінності: віра, надія, любов, доброта, сумління, правда, чесність,

справедливість, гідність, щирість, милосердя, досконалість, краса, свобода, терпимість, прощення, великодушність, життєлюбство, благородство, мудрість.

Відтак, процес виховання у вищих закладах освіти спрямований на:

1. Виховання духовних почуттів (наприклад, любові, вдячності, довіри, вірності, співчуття), або моральне виховання. Виховання духовних почуттів пов'язуємо, насамперед, із становленням людини як соціальної істоти, підняттям її на рівень людини високоморальної. Так моральність передбачає орієнтацію людини на суспільно-історичні норми та цінності, на конкретні оцінки інших, спільноти. Важливе завдання морального виховання – навчити жити людину серед людей, дотримуючись певних норм і правил, що прийняті у даному суспільстві, тобто адаптувати її до соціуму.

2. Розумове виховання – розвиток мислення, пізнавальних здібностей, оволодіння логічними прийомами, методами наукового пізнання. Думка – це могутня сила, яка може бути спрямована як на одухотворення і гармонізацію себе, оточення, світу, так і на їх руйнацію. Тому кожен повинен усвідомлювати велику відповідальність за свої думки, слова, вчинки, а для цього потрібен високий рівень інтелектуального розвитку.

3. Виховання волі (свідома саморегуляція людиною власної поведінки й діяльності). На вищих рівнях прояву воля передбачає духовні цілі, переконання та ідеали. Вона має подвійне спрямування – на зовнішнє життя, досягнення успіхів і подолання перепон – з одного боку, і з іншого – на життя внутрішнє, самодисципліну, самовладання. Сильна воля є результатом відповідного рівня розвитку свідомості, глибокого розуміння навколишнього світу, правильного ставлення до нього й орієнтації у ньому.

4. Виховання любові до праці та творчості (дієве перетворення себе і світу). Людина, яка уникає праці та її вищого вияву – творчості, скеровує свій розвиток у протилежний бік, тобто нівелює себе до істоти суто біологічної.

5. Виховання усвідомленого прагнення жити і діяти за моральними законами. Як відомо, дотримання норм етики дає можливість не тільки досягнути внутрішнього самовдосконалення, а й гармонійно співіснувати з іншими членами соціуму. Така об'єктивна зацікавленість формує потяг до духовності, що автоматично забезпечує її безпеку [5, с. 7].

Виховання та освіта як процеси донесення необхідної духовної інформації ефективно формують систему духовної безпеки шляхом прищеплення духовних почуттів, любові до праці й творчості, потягу до розумового та вольового зростання, моральності життя на основі сучасних принципів. Серед них можна виділити такі:

- принцип культуровідповідності як урахування культурних реалій сучасного суспільства, у яких перебуває студент;

- принцип гуманізму як спрямованість виховної системи на формування й розвиток шанобливого ставлення до особистості та її індивідуальних особливостей, визнання прав і свобод людини, а також загальнолюдських цінностей як основних орієнтирів виховної діяльності;

- аксіологічний принцип передбачає формування стійкої системи моральних оцінок і критеріїв, заснованої на духовно-моральній спадщині вітчизняної історії й культури;

- принцип соціальної активності, який визначає орієнтацію виховної системи на розвиток різних форм позаурочної діяльності студентів, які мають позитивне суспільне значення й спрямовані на вдосконалювання навколишнього простору (екологічного, соціального тощо);

- принцип традиційності означає наслідування внутрішньої культури освітньої установи, збереження й розумний розвиток наявних традицій, збільшення накопиченого позитивного досвіду;

- принцип інтеграції передбачає таку організацію педагогічного процесу, за якої духовно-моральне виховання постає системоутворюючим компонентом, що забезпечує взаємозв'язок усіх видів, форм і напрямків освітньо-виховної діяльності;

- принцип практичної орієнтованості має на увазі організацію виховання в сфері духовної безпеки через практичні форми діяльності, пов'язані з професійною орієнтацією студентів;

- принцип соціальної відкритості, що розуміється як потенційна готовність до широкого соціального партнерства й співробітництва;

- принцип перспективності передбачає здатність виховної системи до прогнозованого саморозвитку з урахуванням поточних змін як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі.

За допомогою прямих та непрямих засобів духовного виховання суспільство має можливість відчутного підвищення загального духовного рівня, а завдяки сучасній освіті - передбачення розвитку творчих основ кожної особистості та засвоєння результатів національної культури.

Висновки.

Таким чином, вузівська освіта покликана не тільки здійснювати освіту та виховання студентів у сфері духовної безпеки, але й підготувати їх до просвітницької діяльності в суспільстві щодо збереження духовно-моральних традицій української культури, в справі служіння своїй Батьківщині й людям, сприянні становлення духовної безпеки суспільства. Залежно від специфіки кожного ВНЗ, обраної ним концепції й розробленої на її основі системи, така освіта та виховання може реалізовуватися з використанням різних організаційних форм педагогічної діяльності:

- аудиторна діяльність – освіта та виховання здійснюється в рамках викладання дисциплін гуманітарного, ризик-орієнтованого й художньо-естетичного циклів шляхом включення до змісту лекційних і практичних занять відповідного компонента (розширення й поглиблення вже наявних матеріалів з тематики духовної безпеки);

- виробниче навчання – включення змісту духовної безпеки до процесу практичного професійного навчання студентів;

- додаткова освіта і виховання – організація роботи гуртків, факультативів і студій художньо-естетичної спрямованості, волонтерських і військово-патріотичних загонів і клубів, спортивних секцій на основі досягнень традиційної духовної культури й верховенства моральних ідеалів і принципів;

- система просвітницьких заходів – організація, розробка й проведення циклу традиційних для освітньої установи просвітницьких і святкових заходів (бесід, лекторіїв, кінопереглядів, екскурсій, концертів, свят тощо), а також соціальних акцій благодійної спрямованості.

Відтак, різноманіття організаційних форм забезпечує широку варіативність засобів і методів освіти та виховання з проблем духовної безпеки. Саме такий підхід у професійному вихованні й освіті може слугувати основою гарантування духовної безпеки кожного громадянина та країни в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Егорова А. М. Духовные потребности человека / А. М. Егорова // Молодой ученый. - 2012. - №2. - С. 224-226.
2. Зеркалов Д. В. Духовная безопасность : [монография] / Д. В. Зеркалов. – К. : Основа, 2012. – 1118 с.
3. Проскура О. В. Софія Русова - вчений педагог, громадський діяч / О. В. Проскура // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 1. - С. 169-174.
4. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1. – С. 43-103.
5. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя [Текст] / гол.ред. Г. П. Шевченко / Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – Вип. 5. – С. 3-15.

Гордійчук О.Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти
(Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Здійснено короткий огляд та аналіз сучасних інформаційних заходів і проектів вітчизняного та зарубіжного масштабів із проблем інклюзії. Виокремлено та охарактеризовано компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів. Представлено досвід професійної підготовки студентів 4 курсу напряму підготовки "Початкова освіта" до інклюзивного навчання учнів. Зроблено висновок про необхідність нових модифікацій у площині фахової підготовки майбутніх педагогів.

Ключові поняття: компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, інформатизація.

A brief review and analysis of current information activities and the projects of national and international scale of the problems inclusion are made. The components of professional training the prospective teachers of elementary school to inclusive education students are differentiated and described. The experience of the professional training of the students of 4-year on "Primary education" to the inclusive education of students is outlined. The conclusion about the necessity of new modifications to the plane of professional training of the prospective teachers is made.

Keywords: components of training the prospective teachers of primary school students to inclusive education; information.

Осуществлен краткий обзор и анализ современных информационных мероприятий и проектов отечественного и зарубежного масштабов по проблемам инклюзии. Выделены и охарактеризованы компоненты профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к инклюзивному обучению. Представлен опыт профессиональной подготовки студентов 4 курса направления подготовки "Начальное образование" к инклюзивному обучению. Сделан вывод о необходимости новых модификаций в плоскости профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: компоненты профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к инклюзивному обучению, информатизация.

Постановка проблеми. Виняткового значення у процесі модернізації освітньої системи набуває якісна національна вища освіта, яка має формувати фахівця як інноваційну особистість, спроможну до постійного ціннісного професійного зростання упродовж життя. За нашими міркуваннями, якість професійної підготовки визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й вимогами часу з реалізації нових освітніх установок.

Хоча впровадження інклюзії у вітчизняну систему освіти підтримується державою з 2010 року, однак, за спостереженнями та досвідом власної викладацької діяльності, українська система вищої освіти, незважаючи на розпочаті реформи, ще не вповні забезпечує розв'язання проблеми якісної підготовки молодого фахівця до практичної діяльності в рамках інклюзивного навчання учнів. На сьогодні підготовка педагога – є найслабшою ланкою.

Однак, **аналіз останніх подій, у яких започатковано розв'язання проблеми** інклюзивної освіти, засвідчує її масштабність. Насамперед, Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" від 25 червня 2013 року (№ 344/2013) орієнтує на забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти і розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання. Під час парламентських слухань у Верховній Раді України 4 червня 2014 року обговорювалися шляхи вирішення проблем освіти, охорони здоров'я та соціального забезпечення дітей із

порушеннями психофізичного розвитку. Про здатність України зняти фізичні та психологічні бар'єри для людей із інвалідністю йшлося 26 серпня 2015 року на Всеукраїнській конференції в Києві з проблеми: "Що гальмує інклюзію в Україні?", яку організувала Громадська організація інвалідів "Родина". Всеукраїнський науково-практичний семінар на тему: "Шляхи реалізації запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітньому просторі" було проведено в м.Біла Церква 24-25 лютого 2016 року на базі Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради "Академія неперервної освіти". Найпотужнішим заходом 2016 року (27-28 жовтня) став Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології "Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії" у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. Михайла Коцюбинського. Щорічна увага до нової освітньої установки – інклюзії – свідчить про її актуальність та необхідність.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні теоретичних основ та представленні практичного досвіду системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою розвитку в майбутнього педагога професійної компетентності, як зазначає О. Федоренко, необхідно привернути його увагу до фаховості.

У структурі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів ми виокремлюємо *мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний* компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується усвідомленням цінності інклюзивної освіти. Вважаємо, що показниками даного компонента є: прийняття самої ідеї інклюзивної освіти як цінності; визнання рівних прав дітей із обмеженими можливостями в розвитку і прийняття дітей як цінності; готовність до навчання та самовдосконалення для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Змістовий компонент включає теоретичні основи спеціальних дисциплін та загальнопрофесійні науки. Основними показниками змістового компонента є: знання основ інклюзивної освіти; знання нормативно-правових основ включення дітей із обмеженими можливостями в інклюзивне навчання в умовах ЗНЗ; знання вимог безбар'єрного доступу до інклюзивного навчання в умовах ЗНЗ дітей з особливими потребами; знання особливостей моделювання уроку в класі з інклюзивним навчанням тощо.

Операційно-діяльнісний компонент вимагає використання методів, засобів і форм навчання задля регулювання процесу інклюзивного навчання учнів. Функцією цього компонента є побудова навчального процесу відповідно до логіки змісту і поставленої мети. Його показниками є: вміння і навички здійснення комунікативного зв'язку з дітьми з обмеженими можливостями в розвитку та їх батьками; вміння конструювання навчально-виховного процесу в умовах спільного навчання учнів класу з інклюзивним навчанням; вміння працювати в міждисциплінарній команді фахівців.

Рефлексивно-оцінювальний компонент характеризується показниками і рівнями готовності майбутнього вчителя до роботи в класі з інклюзивним навчанням, з урахуванням особливостей побудови навчального процесу і контингенту учнів.

Огляду практичного досвіду реалізації виокремлених компонентів професійної підготовки присвячена наступна частина публікації.

Так студенти 4 курсу напряму підготовки "Початкова освіта" (освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр") факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича вивчають нормативну навчальну дисципліну "*Основи інклюзивної педагогіки*". Навчальною програмою передбачено 54 год, з яких: 30 год аудиторних (лекційних та семінарських) і 24 год для самостійної роботи [2]. Насамперед, в основу принципу програми курсу "*Основи інклюзивної педагогіки*" покладено думку німецького педагога і дефектолога П. Шумана про існування такої

залежності: чим нижчий рівень інтелектуального розвитку дитини, тим вищим має бути рівень освіченості вчителя.

Зокрема, з метою реалізації мотиваційно-ціннісного компонента професійної підготовки, а саме: усвідомлення студентами сучасної філософії інклюзивної освіти, а також суспільного значення проблеми інклюзивного навчання учнів, в рамках самостійної роботи студента передбачено завдання з підготовки "Кредо для підтримки дитини з особливими потребами" за такими темами:

"Дивись на мене не як на вихованця чи пацієнта. Ти – є моїм сусідом"; "Спробуй мене зрозуміти. Тільки так ми зможемо стати друзями";

"Допоможи мені вивчити те, що я сам хочу знати";

"Не примірай до мене методики, теорії та стратегії";

"Не допомагай мені тоді, коли ти сам вважаєш це за потрібне";

"Будь зі мною. І коли я буду конфліктувати з тобою, поясни це причиною мого самовираження" та ін.

За нашими спостереженнями, студенти охоче висловлюють свої міркування з обраної ними теми "Кредо", розкриваючи її або крізь призму тлумачення понятійного апарату, або з власного практичного досвіду.

Очевидно, що такий вид самостійної роботи спрямовує майбутнього фахівця на внутрішнє усвідомлення інклюзивної філософії, прийняття тієї чи іншої вади дітей окремих категорій не як хвороби, а як стану, даного від природи, а також уміння адаптувати соціальне середовище, медичне та освітнє до таких дітей, а не навпаки.

Змістовий та операційно-діяльнісний компоненти підготовки реалізовувалися за оптимальними формами роботи, спрямованими на формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів. Серед них: навчальні заняття (лекція, семінарсько-практичні заняття); пропедевтична педагогічна практика в школах з інклюзивним навчанням; майстер-класи; зустрічі з фахівцями; зустрічі з матерями дітей з особливими потребами; волонтерська діяльність тощо.

Позаяк, сучасна система освіти України активно інтегрується в світову спільноту, в ній реалізуються сучасні парадигми, ідеї, підходи, принципи, удосконалюються зміст і методи навчання, концепції, технології, глибоко поширюється інформатизація. Зокрема, дослідник В. Моїсєєв [4, с. 79-80], наголошує, що головними вимогами освіти сьогодення є: гуманізація, безперервність, фундаменталізація, доступність, випереджаючий характер освіти та інформатизація, яка пов'язана з її відкритістю.

Що стосується понятійного апарату, то за Великим тлумачним словником сучасної української мови *"інформатизація"* тлумачиться як сукупність процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства [1, с.503]. Засобами, як правило, повинні слугувати інформаційні системи, мережі, ресурси та інформаційні технології, що ґрунтуються на застосуванні сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки.

Необхідно з'ясувати, яким чином інформатизація та відповідні інформаційні технології нададуть вищій освіті нетрадиційний характер, щоб більшою мірою забезпечити готовність студента до нетрадиційної нової освітньої парадигми – інклюзії.

Як переконливо доводить практика, найефективніший вплив на людину здійснює та інформація, яка впливає на кілька органів чуття, і запам'ятовується вона тим краще і міцніше, чим більше каналів було активізовано. У свій час К. Ушинський стверджував: "Педагог має подбати про те, щоб якомога більше органів чуття – око, вухо, голос, чуття мускульних рухів і, навіть, якщо можливо, нюх та смак, взяли участь в акті запам'ятовування...За такого дружного сприяння всіх органів у акті засвоєння ви переможете найлінійнішу пам'ять" [6, с. 349].

З огляду новизни окресленої освітньої філософії, а також з метою набуття необхідних компетенцій щодо інклюзивного навчання учнів, у процесі професійної підготовки студентів

напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта" вважаємо цілком доцільним ознайомлення майбутнього вчителя початкової школи з сучасними онлайн-заходами, проектами, вебінарами. Насамперед, здійснимо короткий огляд та аналіз сучасних інформаційних заходів і проектів вітчизняного та зарубіжного масштабу.

Зокрема, вебінар всеукраїнської конференції з теми: "Реалізація інноваційних підходів у змісті Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей із особливими потребами", організований Дніпропетровським ІППО та Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України, трансливався 15 жовтня 2015 р. за такими тематичними напрямками: упровадження Державного стандарту початкової освіти дітей із особливими потребами; концептуальні науково-методичні засади формування змісту початкової освіти дітей із особливими потребами; інноваційні тенденції, форми та методи реалізації освіти і психолого-педагогічного супроводу в контексті проблем стандартизації та реалізації змісту початкової освіти дітей із особливими потребами; навчальні програми для дітей з особливими потребами, учнів 1-4 класів спеціальних шкіл.

У ході перегляду виступів та презентацій провідних фахівців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, а саме Т.Сак, А.Висоцької, В.Жук, ми акцентували увагу студентів на усвідомленні таких важливих аспектів, як: основні чинники реформування початкової освіти для дітей із особливими потребами; концептуальні науково-методичні засади Державного стандарту початкової освіти дітей із особливими потребами; основні принципи побудови навчальної програми, зокрема для дітей з аутизмом; науково-теоретичні основи організації навчання дітей із особливими потребами та шляхи вирішення ряду уніфікованих корекційно-розвивальних завдань; навчально-методичні засади навчання дітей із особливими потребами тощо.

Надалі ці проблеми було запропоновано для науково-дослідної роботи окремим студентам. До того ж інформатизація наукової діяльності, як зазначено в Проекті до Закону "Про Національну програму інформатизації", – це заходи, спрямовані на підвищення ефективності наукових досліджень, створення потужної системи науково-технічної інформації та її використання на різних етапах наукової діяльності за умови активізації всіх її форм. Інформатизація вітчизняної науки дасть змогу підвищити практичну віддачу, прискорити інтеграцію у світову науку [3].

Прискоренню у розробці актуальних проблем навчання та виховання дітей в інтегрованому освітньому середовищі може сприяти вивчення досвіду провідних фахівців зарубіжних країн, зокрема Роберта Бакендорфа, Оксани Елсингер, Сюзан Уаллі, Марини Тредлер, Марини Крисов, Шарлін Джоаким та інших.

Вебінар доктора Роберта Бакендорфа з теми "Розвиток цілеспрямованої комунікації в дітей із аутизмом", насамперед, знайомить слухачів із двома програмами, в яких наявні компоненти поведінкового і натуралістичного підходу, а саме: програми ESDM і JASPER. Так модель раннього втручання при аутизмі, так звана Денверська модель – ESDM (The Early Start Denver Model), розроблена Rogers and Dawson.

Програма JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, Regulation – Спільна увага, Символічна гра, Спільна участь, Регуляція) розроблена Connie Kasari. Окреслені програми складають стратегію формування у дітей із типовим розвитком мови вміння спілкуватися з дітьми з аутизмом.

Веб-семінар фахівців з Ізраїлю Марини Крисов і Марини Тредлер на тему "Розвиток комунікативних навичок дітей із особливими потребами в грі. Моделі інклюзії та принципи роботи з дітьми з особливими потребами" демонструвався в онлайн-режимі 24 квітня 2015 року.

Здійснення інформатизації в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів ми вбачаємо в поетапних кроках, представлених на рис. 1.

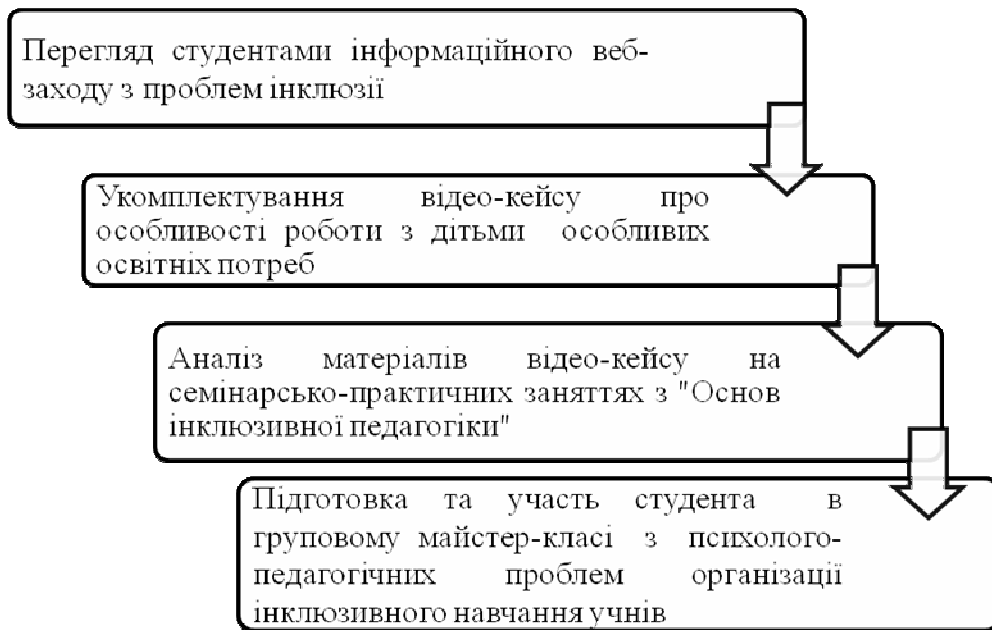


Рис. 1. Інформатизація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів

Для прикладу, перегляд студентами відеозапису інформаційного заходу з теми "Розвиток комунікативних навичок у грі у дітей з особливими потребами. Моделі інклюзії та принципи роботи з дітьми з особливими потребами" надав їм можливість здобути знання та професійну консультацію з таких проблем: гра як головний інструмент у терапевтичній роботі з дітьми особливих освітніх потреб; гра як інтегративний інструмент, об'єднуючий поведінку, мову, емоції та відчуття дітей даної категорії; замінювана підтримуюча комунікація (ЗПК) як засіб спілкування з людьми, які відчувають обмеження в цій сфері (з досвіду Ізраїлю); моделі інклюзії та принципи роботи з дітьми з особливими потребами.

Наступний крок за схемою – самостійне укомплектування студентом відеокейсу, зокрема ігор для дітей із особливими потребами у відкритому і закритому просторі, з подальшим колективним переглядом матеріалів відеокейсу на семінарсько-практичному занятті з "Основ інклюзивної педагогіки". Надалі, під час аналізу підібраних відеоматеріалів, пропонується обговорення процесів сприйняття дитиною цієї категорії ігор, обробку нею інформації під час гри та організацію педагогом зворотного зв'язку в комунікаційному процесі. Завершальним кроком є підготовка та участь кожного студента в груповому майстер-класі з досліджуваної проблеми. Задля системності в інформуванні студентам пропонується самостійне знайомство з інформаційними сайтами, опрацювання додаткової методичної літератури та періодичних видань щодо представленої теорії й практики інклюзивного навчання учнів як зарубіжного, так і вітчизняного та регіонального масштабів.

Водночас, з метою розвитку в студентів багатогранності та гнучкості мислення, активізації пізнавальної діяльності та формування педагога-дослідника, здатного розвивати особистість молодшого школяра [6, с. 127] студентам-магістрантам пропонується здійснення науково-дослідних робіт з широкого кола логічних взаємодоповнюючих проблем.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі здійсненого теоретичного аналізу та проведеного дослідження робимо висновки, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів вимагає нових модифікацій у площині фахової підготовки педагогів нової генерації як конкурентоспроможних фахівців, здатних реалізувати сучасну філософію інклюзивної освіти. Перспективою подальших розвідок є проблема визначення та налагодження механізмів професійної підготовки й удосконалення системи оволодіння майбутнім учителем

початкової школи оптимальними формами та методами спільної діяльності класовода з асистентом учителя, прийомами та засобами інклюзивного навчання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ "Перун", 2009. – 1736 с.
2. Гордійчук О. Є. Інклюзивне навчання : метод. рекомендації / Оксана Гордійчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 48 с.
3. Зміни до закону про Національну програму інформатизації оновили його на 30-40% [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ukrinform.ua/rubricother_news/1515995zmini_do_zakonu_pro_natsionalnu_programu_informatizatsii
4. Моисеев В. Открытое образование: идеология формирования сети / В. Моисеев // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 78-83.
5. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – С. 192-471.
6. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Хомич. – К., 1999. – 408 с.

УДК 378.14:61:006

Гордійчук С. В.,

кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, проректор з навчальної роботи (КВНЗ "Житомирський інститут медсестринства")

ЯКІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ШЛЯХОМ СТАНДАРТИЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз якості формування професіоналізму в медичних сестер-магістрів шляхом створення стандартів нового покоління зі спеціальності 223 "Медсестринство". Обґрунтовано вимоги до якості змісту, структури та результатів освітньої діяльності, що визначає освітній стандарт. Визначено інтегральну, спеціальні та загальні компетентності магістрів медсестринства. Окреслено вимоги до внутрішньої системи забезпечення якості: принципи та процедури забезпечення якості освіти; моніторинг та періодичний перегляд освітньої програми; щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти; наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; публічність інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; запобігання та виявлення академічного плагіату.

Ключові слова: *стандарт вищої освіти, інтегральна, спеціальні та загальні компетентності, внутрішня система забезпечення якості.*

The article analyzes the quality of professionalism in the formation of nurses masters by creating standards for a new generation of 223 specialty "Nursing". Requirements to quality of contents, structure and results of educational activity which defines the educational standard are proved. Integrated, special and general competence Masters of Nursing are determined. Requirements to internal quality assurance system are outlined: principles and procedures of ensuring education quality; monitoring and periodic review of education programs; annual estimation of higher education; existence of necessary resources for the organization of educational process; publicity of information on educational programs, higher education degrees and qualifications; prevention and detection of the academic plagiarism.

Keywords: *higher education standard, integral, special and general competences, internal quality assurance system.*

В статье осуществлен анализ качества формирования профессионализма у медицинских сестер-магистров путем создания стандартов нового поколения по специальности 223 "Медсестринство". Обоснованы требования к качеству содержания, структуры и результатов образовательной деятельности, которая определяет образовательный стандарт. Определенно

интегральную, специальные и общие компетентности магистров медсестринства. Очерчены требования к внутренней системе обеспечения качества: принципы и процедуры обеспечения качества образования; мониторинг и периодический пересмотр образовательной программы; ежегодное оценивание соискателей высшего образования; наличие необходимых ресурсов для организации образовательного процесса; публичность информации об образовательных программах, степенях высшего образования и квалификации; предотвращение и выявление академического плагиата.

Ключевые слова: *стандарт высшего образования, интегральная, специальные и общие компетентности, внутренняя система обеспечения качества.*

Постановка проблеми. Пошук стандартів вищої медичної освіти є оптимальною стратегією досягнення концептуально нового рівня якості підготовки майбутніх фахівців, основою якого є підготовка медичних працівників відповідно до загальноприйнятих міжнародних норм викладання з урахуванням особливостей та інтересів національної системи охорони здоров'я [5].

Реформування вищої освіти в Україні передбачає використання єдиних методологічних підходів до різних сфер підготовки спеціалістів – медичної, технічної, педагогічної та ін. Кожна освітня спеціальність має відмінності у структурі та змісті, зумовлені головними завданнями підготовки фахівців [1].

Однак на сьогодні ми маємо серйозну затримку із формуванням та початком конструктивної роботи ключових інституцій, на які Законом України "Про вищу освіту" покладено відповідальність за розроблення державних стандартів та процедур ліцензування, а тому вищі навчальні заклади залишені сам на сам із проблемою формування стандартів вищої освіти, освітніх програм за новим переліком спеціальностей [6].

Аналіз актуальних досліджень. Стандартизація вітчизняної вищої освіти, зокрема медичної та фармацевтичної, є нагальною потребою в умовах освітньої інтеграції у світовий та європейський простір [4]. Дослідники освітніх стандартів В. І. Байденко, С. У. Гончаренко, Б. С. Гершунський, В. С. Ледньов, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко, Н. О. Селезньова, В. М. Соколов та інші обґрунтовано дійшли висновку, що освітній стандарт, який відображає цілі функціонування та розвитку освітньої системи, є сукупністю соціальних норм – вимог до рівня освіченості, підготовленості випускника до освітньої системи [7].

Метою статті є узагальнення досвіду створення стандартів вищої медичної освіти галузі знань 22 "Охорона здоров'я" 223 "Медсестринство" на основі студентоцентрованого навчання та компетентнісного підходу в контексті Закону України "Про вищу освіту".

Основна частина. Відповідно до вимог міжнародних стандартів, з метою удосконалення системи безперервного навчання середнього медичного персоналу, покращення надання медичної допомоги населенню в Україні, з 2008 року запроваджена ступенева медсестринська освіта, яка загалом відповідає уніфікованій структурі освіти більшості країн світу.

Для її реалізації створено ступеневу підготовку медичних сестер в Україні: дипломована медична сестра; медична сестра-бакалавр; медична сестра-магістр.

Із запровадженням магістратури медсестринство виділилось в окрему спеціальність: медсестра-педагог; медсестра-керівник; медсестра-науковець.

В Україні підготовка магістрів сестринської справи здійснюється у чотирьох вищих медичних навчальних закладах: Науково-навчальному інституті Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського, Буковинській державній медичній академії, Харківському медичному університеті, Житомирському інституті медсестринства. Відповідно до наказу МОЗ України і АМН України №522/51 від 12.09.08. р. "Про концепцію розвитку вищої медичної освіти" Житомирський інститут медсестринства визначено провідним і відповідальним за впровадження ступеневої медсестринської освіти в державі.

Підготовка магістрів за спеціальністю 223 "Медсестринство" проводиться за очною формою (термін навчання – 2 роки) і спрямована на поглиблену спеціальну, науково-практичну, педагогічну та дослідницьку підготовку фахівців за напрямками первинної медико-санітарної та стаціонарної допомоги, викладацької роботи.

Особливістю навчання на спеціальності 223 "Медсестринство" є високий рівень мотивації студентів до здобуття освітнього ступеня магістра. В першу чергу, це пояснюється тим, що на навчання до магістратури вступають на базі раніше здобутого освітнього ступеня "бакалавр", як правило, особи з досвідом практичної роботи в лікувально-профілактичних та медичних навчальних закладах, особи з чітко сформованою метою та усвідомленою потребою у підвищенні свого кваліфікаційного і професійного рівня.

Відповідно до розділу III, ст. 10, п. 1 Закону України "Про вищу освіту", стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності ВНЗ і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать ВНЗ, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти" (витяг із Закону України "Про вищу освіту" від 01 липня 2014 №1556-УІІ, розділ III, ст. 10, п. 6) [3].

Таким чином, місце стандарту у вищій освіті передбачає: стандарт ВО (спеціальність); профіль освітньої програми (спеціальність або спеціалізація); навчальний план (спеціальність або спеціалізація); оцінювання.

З урахуванням вимог статті 10 Закону України "Про вищу освіту" та відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти", Міністерством охорони здоров'я України створено наказ від 09 листопада 2015 року № 733 "Про утворення координаційної та робочих груп для формування переліку спеціалізацій та розробки стандартів вищої освіти за спеціальностями галузі знань 22 "Охорона здоров'я". Відповідно до наказу членам координаційної та робочих груп доручено було розробити стандарт вищої освіти з кожної спеціальності галузі знань 22 "Охорона здоров'я" за початковим, першим, другим та третім рівнями вищої освіти, освітніх ступенів – молодший бакалавр, бакалавр, магістр та доктор філософії [2].

Відповідно до проекту Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, який розміщено на сайті МОН України у розділі "Громадське обговорення", структура стандарту включає: преамбулу; загальну характеристику; обсяг програми у ЄКТС; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до системи внутрішнього забезпечення якості ВО; вимоги професійних стандартів у разі їх наявності.

Робочій групі, до складу якої увійшов КВНЗ "Житомирський інститут медсестринства", було доручено розробити стандарт вищої освіти зі спеціальності 223 "Медсестринство" освітнього ступеня "магістр".

Складовою освітнього стандарту зі спеціальності 223 "Медсестринство" освітнього ступеня магістр є формування компетентностей, під якими розуміють динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. В процесі створення стандарту з медсестринства нами було обрано інтегральну компетентність: магістр медсестринства здатний вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі охорони здоров'я із застосуванням положень, теорій та методів фундаментальних, медичних та клінічних наук, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Загальні компетентності – це універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. Відповідно до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти нами було виділено загальні компетентності із проекту TUNING [8]: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до планування, організації та управління; здатність спілкуватися другою мовою; навички використання інформаційних та комунікативних технологій; здатність до пошуку, оброблення, аналізу інформації з різних джерел та проведення досліджень на відповідному рівні; навички міжособистісної взаємодії; здатність навчатися та навчати; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – це компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Для спеціальності 223 "Медсестринство" освітнього ступеня магістр були вибрані такі спеціальні компетентності: здатність виявляти зв'язок патогенезу захворювань з клінічними проявами та результатами додаткових методів дослідження; навички оцінювання організації та якості надання різних видів медичної допомоги та санітарно-епідеміологічного благополуччя населення; вміння орієнтуватися у визначенні групової належності лікарських засобів, особливостях їх фармакокінетики та фармакодинаміки; здатність виконувати медсестринські втручання відповідно до клінічних протоколів та стандартів медсестринської діяльності; використання теоретичних знань та практичних умінь з клінічного медсестринства у внутрішній медицині при наданні медичної допомоги населенню в межах компетенції магістра медсестринства; використання теоретичних знань та практичних умінь з клінічного медсестринства в хірургії при наданні медичної допомоги населенню в межах компетенції магістра медсестринства; використання теоретичних знань та практичних умінь з клінічного медсестринства в педіатрії при наданні медичної допомоги населенню в межах компетенції магістра медсестринства; застосування основ діагностики, лікування і профілактики найбільш поширених хвороб імунної системи та алергологічної патології; здатність організовувати та надавати невідкладну допомогу при різних гострих станах; здатність організовувати та надавати невідкладну допомогу в надзвичайних ситуаціях у мирний та воєнний час; здатність оцінювати вплив небезпечних чинників щодо ризику розвитку найпоширеніших захворювань у світі. Опанування основними методами діагностики в клініці хвороб цивілізації; використання теоретичних знань та практичних умінь з паліативної медицини та хоспісної допомоги при наданні медичної допомоги тяжкохворим та агонуючим у межах компетенції магістра медсестринства; використання теоретичних знань та практичних умінь при організації надання медичної допомоги за принципом сімейної медицини; використання знань з питань раціонального та дієтичного харчування залежно від фізіологічних потреб, навантажень та захворювань; використання теоретичних знань та практичних умінь при організації управління в медсестринських структурних підрозділах.

Необхідною складовою освітнього стандарту підготовки магістрів зі спеціальності 223 "Медсестринство" є вимоги до системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти:

– *Принципи та процедури забезпечення якості освіти*, визначені та легітимізовані у документах: Законі України "Про вищу освіту" від 01.07.2014р. № 1556-VII, "Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти" Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти, національному стандарті України "Системи управління якістю" ДСТУ ISO 9001:2009.

Принципи забезпечення якості освіти: відповідність європейським та національним стандартам якості вищої освіти; автономія вищого навчального закладу, який несе відповідальність за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; здійснення моніторингу якості; системний підхід, який передбачає управління якістю на всіх

стадіях освітнього процесу; постійне підвищення якості освітнього процесу; залучення студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін до процесу забезпечення якості вищої освіти; відкритість інформації на всіх етапах забезпечення якості.

Процедури забезпечення якості освіти: удосконалення планування освітньої діяльності: моніторинг та періодичне оновлення освітніх програм; якісний відбір контингенту здобувачів вищої освіти освітнього рівня магістр; збільшення частки викладачів з науковими ступенями та вченими (почесними) званнями в складі кафедр ВНЗ; удосконалення матеріально-технічної та навчально-методичної баз для реалізації освітнього процесу; забезпечення необхідних ресурсів для підтримки здобувачів вищої освіти за рівнем магістра; розвиток інформаційних систем з метою підвищення ефективності управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про діяльність ВНЗ; створення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників ВНЗ і здобувачів вищої освіти магістерського рівня.

- *Моніторинг та періодичний перегляд освітньої програми.*

Освітній процес за рівнем магістра здійснюється відповідно до стандарту вищої освіти та розробленої на його основі освітньої програми.

Моніторинг та періодичний перегляд освітньої програми проводиться за вимогами відповідного положення, розробленого ВНЗ.

Критерії, за якими відбувається перегляд освітньої програми, формуються як у результаті зворотного зв'язку із науково-педагогічними працівниками, студентами, випускниками, роботодавцями, так і внаслідок прогнозування розвитку галузі, потреб суспільства та ринку праці.

Показниками сучасної освітньої програми є: оновлюваність; участь роботодавців у розробці та внесенні змін в освітню програму; рівень задоволеності студентів (випускників) змістом освітньої програми; відгуки роботодавців про рівень підготовки випускників.

- *Щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти.*

Оцінювання знань та практичних умінь студентів здійснюється у ВНЗ на підставі власного положення про організацію освітнього процесу.

Система оцінювання якості підготовки студентів включає: вхідний, поточний, семестровий, підсумковий, ректорський контроль та атестацію здобувачів вищої освіти, які здобувають ступінь магістра.

Упродовж навчання за магістерською програмою студенти складають: 3 семестрових екзамени, 19 диференційованих заліків з навчальних дисциплін та 3 диференційованих заліки з виробничих практик (первинної медико-санітарної допомоги, педагогічної та клінічної).

- *Наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу.*

Ресурсами для організації освітнього процесу у ВНЗ є: стандарт вищої освіти за магістерським рівнем спеціальності 223 Медсестринство; робочий навчальний план; робочі навчальні програми дисциплін та практик.

Відповідно до діючих ліцензійних умов: належне навчально-методичне забезпечення (комплекси) навчальних дисциплін; сучасні інформаційні джерела та комп'ютерна техніка; власна веб-сторінка; інтернет-зв'язок; бібліотека із сучасною навчальною літературою, науковими, довідниковими та фаховими періодичними виданнями; технічні засоби навчання; наявність практичних баз для проведення всіх видів практики; належне кадрове забезпечення викладання навчальних дисциплін.

- *Публічність інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації.*

Навчальний заклад повинен мати офіційний сайт, на якому оприлюднюються: статут, власне положення про організацію освітнього процесу, правила прийому, ступені вищої освіти, за якими проводиться підготовка фахівців, у тому числі за магістерським рівнем, основні дані про освітні програми тощо.

- *Запобігання та виявлення академічного плагіату.*

Процедури та заходи: формування колективу ВНЗ, який не сприймає і не допускає академічну нечесність; створення умов нетерпимості до випадків академічного плагіату; створення експертних комісій (кафедр або/та факультетів) для виявлення академічного плагіату в наукових статтях, монографіях, підручниках, навчальних та методичних виданнях, дисертаціях тощо; виявлення та притягнення до відповідальності винних у академічному плагіаті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Створення стандартів вищої освіти нового покоління у галузі знань 22 "Охорона здоров'я" спеціальності 223 "Медсестринство" освітнього ступеня магістр на основі компетентнісного підходу забезпечить якість формування професіоналізму медичних сестер в умовах магістратури, надасть простір для творчості у проектуванні сучасних студентоцентризованих освітніх програм, навчальних планів, індивідуальної навчальної траєкторії студента, а також вимог до системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І. Є. Проблеми інтеграції вищої медичної освіти в європейський освітній простір / І. Є. Булах // Сучасні інфекції. – 2004. – № 3. – С. 95-96.
2. Гордійчук С. В. Створення стандартів нового покоління у забезпеченні якості медичної освіти / С. В. Гордійчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К., 2016. – Випуск 1-2 (46-47). – С. 121-126.
3. Закону України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Кайдалова Л. Теоретичні та практичні питання стандартизації освітньої діяльності [Електронний ресурс] / Кайдалова Л. – Режим доступу: <http://dspace.ukrfa.kharkov.ua/>
5. Морозова О. М. Пошук стандартів вищої медичної освіти для вдосконалення системи охорони здоров'я / О. М. Морозова, Л. В. Батюк, В. Г. Кнігавко // Актуальні питання якості медичної освіти: матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 12-13 травня 2016 р.) / Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль: ТДМУ, 2016. – Т. 1. – С. 109-111.
6. Рашкевич Ю. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс] / Рашкевич Ю. – Режим доступу: <http://education-ua.org/>
7. Харківська А. А. Порівняльний аналіз освітніх стандартів деяких країн Європи [Електронний ресурс] / Харківська А. А. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08khassec.pdf>
8. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

УДК 371; 378

Гусак В. М.,

*викладач кафедри педагогіки та андрагогіки
(КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти" Житомирської обласної ради)*

ДО ПРОБЛЕМИ ГЕНЕЗИСУ ПОНЯТЬ "КОМПЕТЕНЦІЯ" ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ"

У статті обґрунтовано результати аналізу різних підходів зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення понять "компетенція" і "компетентність", визначено їх сутність. Розглянуто аспекти вживання термінів "компетенція" і "компетентність" у педагогіці та причини розбіжностей у використанні й трактуванні цих понять.

Ключові слова: компетенція, компетентність.

The article deals with the results of analysis of different approaches of foreign and home researchers to interpretation of concepts "competence" and "competence" and determination of their structural

components is given. Opinions are considered of the use of terms "competence" and "competence" in pedagogics and reasons of divergences in the use and interpretation of these concepts scientists are underlined.

Key words: *competence as the circle of obligations, competence as a personality characteristic.*

В статті показані результати аналізу різних підходів зарубіжних і вітчизняних дослідників до визначення понять "компетенція" і "компетентність", розкрито їх сутність. Розглянуті різносторонні аспекти використання термінів "компетенція", "компетентність" в педагогіці і причини розходжень в використанні і трактуванні цих понять.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України, відповідно до тенденцій розвитку європейських країн світу, характеризується утвердженням нової освітньої парадигми освіти на основі компетентнісного підходу, яка передбачає перехід від процесної до результатної її складової, що, у свою чергу, проявляється в посиленні здатності теоретично та емпірично описувати, пояснювати та передбачати результати освіти; науково-методологічно забезпечувати вимірювану якість освіти; створювати науково обґрунтовані засади для розроблення методів і технологій ідентифікації, стандартизації, досягнення, оцінювання результатів освіти. Однак, на думку В. І. Лугового, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланової та інших, у вітчизняній теорії й практиці освіти компетентнісний підхід ще не набув загальнонаціонального визнання та впровадження, а також не відбулося серйозних парадигмальних змін [11].

Підтвердженням є той факт, що у 2011 р. було прийнято Національну рамку кваліфікацій, але план заходів із її провадження та наповнення не було здійснено, на сьогодні не прийнято законопроект "Про освіту", галузеві рамки кваліфікацій, професійні та освітні стандарти, які становлять основу для розробки професійних кваліфікацій працівника, визначених у компетентностях.

Актуальність дослідження. Процес реалізації реформ у вітчизняному освітньому просторі носить характер незавершеності в умовах постійних змін. Нині на рівні державної політики загострюється проблема підготовки педагога та його науково-методичного супроводу упродовж кар'єри. Концепція "Нової української школи", яка була представлена у серпні, визначає новий зміст шкільної освіти, який дозволить дитині добре його засвоїти та набутти компетентності для життя. Мова йде про ключову та нову роль педагога як агента змін, а не єдиного наставника та джерело знань.

Він має реалізуватися у ролі коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Тобто від рівня професійної компетентності педагогічних працівників залежить результат реформ. Резюмуючи, можна сказати, що проблема розвитку професійної компетентності педагога та її ключових понять фактично утвердилася до теоретичного розгляду та практичної реалізації. Вона є актуальною та затребуваною.

Мета статті – проаналізувати погляди науковців щодо розуміння і змісту понять "компетенція" та "компетентність" та визначити робоче їх тлумачення для подальшого дослідження проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Компетентнісний підхід як нова результативна парадигма дозволив ввести у науковий обіг та нормативно правову базу вітчизняного освітнього середовища нові базові поняття, за допомогою яких можна відобразити, описати, пояснити та спрогнозувати предмет дослідження, вдосконалити та систематизувати його поняттєво-категоріальний апарат. У світовій освітній та науковій практиці до таких системоутворювальних понять компетентнісного підходу відносять "компетенцію" та "компетентність". Вони стали центром досліджень вітчизняних та закордонних учених: В. А. Адольфа, О. Г. Бермуса, Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О.А.Дубасенюк, І. Г. Єрмакова, Е. Ф. Зеєра, І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, В. О. Кальнесвої,

О.І.Локшиної, О. Д. Пузікова, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Т. М. Сорочан, С. О. Сисоєвої, В. В. Серикова, С. Є. Шишова, А. В. Хуторського та інших. Загальні питання розробки та реалізації компетентісно орієнтованої освіти, її термінологічного поля визначено у матеріалах міжнародних організацій: Ради Європи, Міжнародного департаменту стандартів (IBSTPI), ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСП) та ін.

Виклад основного матеріалу. Поняття "компетентісна освіта" (Competency — Based Education) було започатковано у США наприкінці 80 – початку 90-х років ХХ ст. у зв'язку з новими вимогами бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх неспроможності й браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних виробничих ситуаціях. Тобто якість отриманої освіти не відповідала потребам та вимогам ринку праці.

В Україні початок дискусії навколо запровадження та розуміння ключових термінів компетентісного підходу було покладено вітчизняними науковцями Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко у монографії "Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи" [13].

У довідкових джерелах "компетенція" розглядається як "сукупність повноважень (прав та обов'язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншими положеннями", "коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний". Вивчення значення терміну "компетенція" в довідково-енциклопедичних джерелах свідчить про те, що він є похідним від "компетентності" й, в основному, стосується діяльності людини, де вона здатна (готова) застосовувати знання, уміння, навички, досвід тощо.

У проєкті Tuning [13] "компетенція" вживається як базова категорія, яка охоплює "знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Компетенції є динамічним поєднанням характеристик, які належать до знання та його застосування, до позицій, навичок і відповідальності, що описують рівень або ступінь, до якого деяка особа здатна ці компетенції реалізувати". Визначене поняття покладено в основу "Методичних рекомендацій з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентісний підхід)".

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (К. Біліш, М. Лінард, Б. Рей, Л.Тюркл, М. Йорас та ін.) поняття "компетенція" трактується як здатність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності й психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [12].

Студіювання вітчизняних та зарубіжних джерел виявило значну кількість досліджень у різних сферах наукового знання, які стосуються компетенції. У своїх дослідженнях учені Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, М. С. Головань, О. А. Дубасенюк, І. Г. Єрмаков, Е. Ф. Зєєр, І. А. Зимня, І. А. Зязюн, В. О. Кальней, О. В. Овчарук, О. І. Локшина, О. І. Пометун, О.Д.Пузіков, Е. Е. Симанюк, С. Є. Шишов, А.В.Хуторський та інші під компетенцією здебільшого розуміють:

загальну здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню [20, с.262];

інтегративну цілісність знань, умінь та навичок, які забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність [8];

сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), заданих стосовно до визначеного кола предметів та процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [18];

здатність до ефективної діяльності в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища;

відповідність кваліфікаційним характеристикам із урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці;

здатність виконувати особливі види діяльності й робіт залежно від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. д." [1];

соціально закріпленого результату, який гарантує "комплекс умінь" та "умілість" [12, с.47];

"здатність і готовність особистості свідомо і творчо визначати і здійснювати свій життєвий шлях у ході самостійного та ефективного вирішення різноманітних життєвих завдань, які постають перед нею на ньому" [7, с.37];

"деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері" [4].

Отже, при визначенні поняття "компетенція" найчастіше його сутність асоціюють із діяльністю людини (освітою, професією, життєдіяльністю), яка законодавчо визначена (права, обов'язки, службові характеристики) та пов'язана із "здібністю", "здатністю", "готовністю" якісно її виконувати.

Спільною думкою вчених є те, що компетенцію не можна набути або передати, вона визначена та нормативно закріплена і не залежить від особистісних характеристик фахівця (учня, студента), хоча виступає науковим підґрунтям, об'єктивно необхідним для формування і подальшого розвитку особистості у конкретній сфері діяльності відповідно до її посадово-функціональних обов'язків, а також для оцінки ступеня готовності до виконання відповідних обов'язків.

Беручи до уваги наукові напрацювання, ми визначаємо поняття "компетенції" як законодавчо або нормативно визначене коло повноважень та прав особистості, які окреслюють сферу застосування знань, умінь, навичок, здатностей людини для здійснення відповідних дій у межах конкретної життєвої ситуації, освітньої або професійної діяльності.

Вивчення еволюції понять "компетенція" та "компетентність" свідчить про те, що на початку введення у науковий обіг (кінець 80 – початок 90-х рр.) їх розглядали як синонімічні, тотожні поняття (Дж. Равен, В. Хутмакер, Л. Н. Болотов, В. С. Ледньов, В. О. Кальней, М. В. Рижаків, С. Є. Шишов та інші). Така позиція, на думку В. І. Лугового, пояснюється законами випадковості, І. В. Родигіна вказує на недосконалість перекладу. О. В. Варецька визначає, що в англійській мові "компетенція" та "компетентність" виступають синонімами.

Після багатьох дискусій відмінності у розумінні цих термінів доведено у дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців: І. А. Акуленко, Н. М. Бібік, Л. Буркової, М. С. Введенського, Н. А. Глузмана, І. І. Драч, І. А. Зимньої, Л. В. Коваль, А. І. Кузьмінського, О. І. Локшиної, В. І. Лугового, О. В. Овчарук, Л. Є. Петухової, Л. П. Пуховської, О. І. Пометун, О. П. Савченко, С. О. Скворцова, Н. А. Тарасенкова, О. В. Тімець та ін.

Аргументуючи дане твердження, зазначаємо, що І. А. Зимня пояснює компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, які згодом проявляються в компетентностях людини, що свідчить про їх взаємообумовленість. З. В. Рябова, враховуючи напрацювання І. А. Зимньої, доходить висновку про те, що компетенція означає: знаю що?, а компетентність розуміється у значенні: знаю як? [15].

О. І. Пометун, враховуючи дослідження В. Краєвського та А. Хуторського, акцентує увагу на тому, що компетентність є результатом набуття компетенцій і її потрібно сприймати як об'єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний результат [13, с.19].

Український науковець О. В. Овчарук вбачає відмінність між "компетенцією" та "компетентністю" через їх означення і вважає "компетентність" інтегрованою характеристикою якості особистості, результативним блоком, сформованим через досвід,

знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, а "компетенцію" – об'єктивною категорією, суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [13, с.5-14].

Автори Національного освітнього глосарію за ред. В.Г.Кременя, у свою чергу, вказують на різницю між компетенціями (повноваження, коло службових й інших прав і обов'язків особи) та компетентностями як набутими реалізаційними здатностями, також ґрунтуючись на їх тлумаченні.

І. А. Зязюн пояснює компетенцію як простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста, а компетентність, як своєрідні соціально-трудова характеристики, які задають межі й рівень функціональних дій у професії [9].

О. А. Дубасенюк підкреслює, що "компетентність" є системою життєвого досвіду людини, а компетенція виражає актуальну сферу застосування людського досвіду [6, с.278]. Вчена зазначає, що компетентність включає володіння компетенцією та знаннями, які дозволяють судити про будь-що.

М. С. Головань вважає, що дані поняття розрізнено навіть у словникових джерелах, де компетенція – певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми [4].

Заслугує на увагу думка В. В. Ягупова, який вважає, що "компетенція", "компетентність" не можуть існувати окремо само по собі, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище → компетентність як інтегральна якість, яка характеризує підготовленість конкретного фахівця до розв'язання певних компетенцій → компетентний як реалізація цієї інтегральної професійно важливої якості у практичній діяльності конкретного фахівця [21].

Сьогодні поняття "компетентність" та "компетенція" чітко розмежовані й в освітніх нормативних документах, зокрема у Державному стандарті базової та повної середньої освіти (2013 р.).

Відтак, зважаючи на вищезазначене, можна стверджувати, що на рівні державної освітньої політики і в наукових колах "компетенція" і "компетентність" визначаються як різні взаємообумовлені, взаємозалежні та доповнюючі поняття, які мають абсолютно різне тлумачення.

Дослідження генезису поняття "компетентність" доводить, що в етимологічному словнику англійської мови існує інформація про те, що поняття "competency" з'явилося у 1590 році, має корінь латинського слова "compete" та означає "суперництво", яке визначається як спроможність забезпечити життєві потреби та походить від латинського слова "competentia", що означає "збиратися, згода, симетрія". З 1797 року трактується як "достатньо кваліфікований".

Ряд сучасних іншомовних словників пояснюють "компетентність" як уміння виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знань та відповідати визначеним стандартам [19]. Німецькі вчені прослідковують походження "компетентність" від грецького слова *αρετή*, яке у стародавній Греції означало "вищість", "добродіє", "майстерність", "уміння" [11, с.50-51].

Вивчення словникових джерел свідчить про те, що узагальнене означення "компетентність" окреслюється як певна якісна характеристика людини (знання, обізнаність, досвід), завдяки якій вона на достатньому рівні здатна здійснювати різні види діяльності, досягати успіху.

Наукові розвідки вітчизняних дослідників з'ясовують, що термін "компетентність" уперше актуалізувався в статті Крейга Ландберга (1970 р.) під назвою "Планування Програми розвитку адміністраторів".

А згодом був використаний доктором філософії Девідом Мак-Клеландом (1973 р.) у семінарській роботі "Тестування задля виявлення компетентності, а не розумових здібностей" [12, с.10].

У науковий обіг розгорнуте означення "компетентності" ввів Дж. Равен, який пояснював його як спеціальну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії. Джон Ерпенбек та Фолькер Хейзе у монографії "Біографія компетентності: шлях розвитку" (2007) характеризують компетентність як здатність до самоорганізації, орієнтованої на конкретну діяльність; комплекс ознак самоорганізованої діяльності при вирішенні незвичних, часто хаотичних, ситуацій.

Дж. Ерпенбек вважає, що компетентності базуються на знаннях, створюються через цінності, диспонується як здібності, консолідуються через досвід, реалізуються на основі волі [12].

Відмінним від інших зарубіжних авторів є визначення компетентності А. Клейном як сукупності окремих видів поведінки або її маркерів, яка охоплює мотивацію, риси характеру, соціальну роль, знання особи і базується на поведінці. Британський філософ К. Уінч вважає, що компетентність ґрунтується на діяльності в межах визначених умов, на здатності виконувати завдання відповідно до визначених параметрів у конкретній ситуації.

Експерти Міжнародної комісії Ради Європи у програмі "DeSeCo" (1997 р.), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначають поняття "компетентність" (competency) як певну здатність, спроможність кваліфіковано виконувати певну діяльність, завдання або роботу та досягати певних стандартів у професійній галузі. До внутрішньої структури компетентності експерти включають знання, практичні та пізнавальні уміння і навички та навчальні досягнення [13].

За результатами роботи методологічного семінару "Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України" (2009 р.) науковою спільнотою України було визначено компетентність як інтегровану категорію, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні й специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. При цьому блоки компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій.

Опрацювання першоджерел дозволило виділити ряд визначень поняття компетентності у працях відомих науковців та з'ясувати його ознаки.

Відтак у роботах І. О. Зимньої, Н. В. Кузьміної, А. В. Хуторського компетентність розглядається як інтегративна якість особистості. І. О. Зимня вважає, що компетентність є особистісно та інтелектуально обумовленим проявом соціально-професійної характеристики людини, яка заснована на знаннях і складається із п'яти змістових компонентів: готовність до прояву особистісних якостей у практичній діяльності та поведінці; знання засобів, способів, програм виконання дій, вирішення соціальних та професійних задач, виконання правил та норм поведінки; досвід реалізації знань, умінь; ціннісно-сміслові ставлення до змісту компетенції, його особистісна значущість; емоційно-вольова регуляція як здатність адекватно до ситуацій та професійної взаємодії регулювати прояв компетентності [9].

В. О. Болотов, В. В. Серіков вважають компетентність способом існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації [3].

У розумінні Ю. Г. Татура даний феномен є якістю людини, яка здобула певний рівень освіти та здатна (готова) реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності [15].

О. Г. Бермус вважає "компетентність" системною єдністю, яка інтегрує особистісні, предметні, інструментальні особливості та компоненти [2].

На думку М. А. Чошанова, "компетентність" – це володіння оперативними і мобільними знаннями, під якими розуміється гнучкість та критичність мислення, яке дозволяє обирати найбільш оптимальні та ефективні рішення і відкидати помилкове [18].

І. А. Зязюн вважає, що компетентність виступає екзистенціальною властивістю людини, яка є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованим процесом освіти; властивістю індивіда, що існує в різних формах як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок захоплення індивіда, форма вияву здібностей тощо [10, с.8-10].

В. В. Ягупов у визначенні компетентності акцентує увагу на тому, що вона означає підготовленість (теоретичну та практичну), здатність (інтелектуальну, діяльну) і готовність (професійну, особистісну, психологічну тощо) особи як суб'єкта діяльності до певного виду діяльності. До провідних характеристик компетентності вчений включає багатогранність, багатокомпонентність, багатовимірність, надпредметність, міждисциплінарність, різнофункціональність, суб'єктність та класифікує її на види (ключова, професійна, фахова).

Дослідники В. В. Ягупов та В. І. Свистун, дійшовши спільної думки, стверджують, що компетентність виявляється у конкретній ситуації в процесі професійної діяльності, але якщо вона залишається не виявленою, потенційною, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю. Науковці акцентують увагу на тому, що компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та діяльності [20].

О. І. Луговий пояснює "компетентність" як навчальний результат. Учений аргументує свою думку, зважаючи на "Національний освітній глосарій: вища освіта", де навчальним результатом визначено "сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, яких набув студент після набуття освіти [11].

І. І. Драч, узагальнюючи розуміння феномена компетентності, приходить до висновку про те, що вона має складний, багатовимірний, "голографічний" характер та може розглядатися як здатність, готовність людини до дій і в той же час як результат будь-яких дій, тобто має діяльну природу, яка проявляється в процесі професійної, соціальної та інших видів діяльності суб'єкта. На її думку, природа компетентності є наслідком самоорганізації та саморозвитку індивіда, синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду, при цьому людина досягає власної компетентності, а не засвоює чинись [5].

Висновки. Узагальнюючи напрацювання зарубіжних та вітчизняних науковців, нормативно-правову базу у галузі освіти України, резюмуємо, що "компетентність" і "компетенції" є ключовими поняттями компетентно зорієнтованої парадигми освіти, які стосуються змісту і результату діяльності людини на різних етапах її життя. Таким чином, "компетенції" визначаємо як законодавчо або нормативно визначене коло повноважень та прав особистості, які окреслюють сферу застосування знань, умінь, навичок, здатностей людини для здійснення відповідних дій у межах конкретної діяльності або професійної діяльності, яка передбачає відповідальність за її якість і результативність, а "компетентність" ми розуміємо як "інтегральну характеристику особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей" [6]. Вони є основою нашого подальшого дослідження, що стосується проблеми розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти, а зокрема професійної компетентності та її змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара / Байденко В. И. – М. : Изд. центр проблем качества подгот. спец. – 2004. – 19 с.

2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / Бермус А. Г. // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов В.А., Сериков В.В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 9.
4. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
5. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : [монографія] / І. І. Драч. – К.: "Дорадо-Друк", 2013. – С. 11-56.
6. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. 1. – 400 с.
7. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції особистості: практико-орієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. – Донецьк: Каштан, 2007. – 242 с.
8. Зеєр Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеєр, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
9. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / Зязюн І. А. // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 8-10.
10. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) : материалы XVI научно-методической конференции "Актуальные проблемы качества образования и пути их решения" / науч. ред. проф. И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2006. – 130 с.
11. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст.голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. –370 с.
12. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима]. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
13. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. –112 с.
14. Рябова З. В. Управління розвитком педагогічного колективу на основі маркетингових досліджень / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3.
15. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Татур Ю. Г. // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
16. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А.Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.
17. Чеботарьова І. О. Етимологія поняття компетентність в англомовних джерелах / І. О. Чеботарьова // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2015. – Вип. 38. – С. 278-291.
18. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / Чошанов М. А. – М.: Народ. образование, 1996. – 157 с.
19. Шишов С. Е. Школа : мониторинг качества образования / Шишов С. Е., Кальней В. А. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
20. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія". Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К. : КМ Академія, 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

Д'яченко І.М.,
кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри
природничих та соціально-гуманітарних дисциплін
(Житомирський інститут медсестринства)

**ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА: ДО
ПРОБЛЕМИ ПОШУКУ КРИТЕРІЇВ СТРУКТУРУВАННЯ ТА ВИЯВЛЕННЯ ЗАСАД
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ (ФІЛОМЕНОЛОГІЧНИЙ
АСПЕКТ)**

У статті формулюється основний зміст, визначаються цінності, ядро та периферія структури професійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів та медичних працівників, виявляється зв'язок рівня розвитку професійної культури медичного працівника з цінністю життя, з'ясовується роль та значення філоменологічної цінності в процесі формування професійної культури та майстерності.

Ключові слова: професійна культура, професійна культура медичного працівника, життя, людина-"Homo vivens", любов до життя (філоменологічність).

The author formulates the main content, determined by the values, the core and the periphery structure of professional culture of students of higher medical educational institutions and health care providers, the level of communication of professional culture of medical officer with the value of life, the role and importance filomenological values in the process of formation of professional culture and craftsmanship.

Keywords: professional culture, professional culture healthcare professional life, person-"Homo vivens", a love of life (filomenology), professional medical worker culture, vocational skills.

В статье формулируется основное содержание, определяются ценности, ядро и периферия структуры профессиональной культуры студентов высших медицинских учебных заведений и медицинских работников, выявляется связь уровня развития профессиональной культуры медицинского работника с ценностью жизни, определяется и обосновывается роль и значение филоменологической ценности в процессе формирования профессиональной культуры и мастерства.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная культура медицинского работника, жизнь, человек-"Homo vivens", любовь к жизни (филоменологичность).

Постановка проблеми. Формування професійної культури медичних працівників – нагальна потреба у реалізації національної стратегії побудови сучасної системи охорони здоров'я, яку треба намагатися вирішити до 2025 р.

Феномен професійної культури – міждисциплінарна проблема, у вивченні якої виокремлюються такі напрямки: 1) історико-філософський: акцентується увага дослідників на виявленні сутності феномена "культури" в історичній ретроспективі (Гіппократ, Авіценна, А. Моль, Т. Персиваль, Г. Цимсен, І. Кант, Г. Гегель та ін.); 2) психолого-педагогічний: у центрі уваги дослідників особливості й проблеми якості підготовки студентів медичних вузів (В. Білоліпецький, І. Гурвіч, Е. Зеєр, В. Ігнатов, І. Кон, Г. Лернер, З. Кунцевич, В. Петровський, Д. Фельдштейн, А. Канська, Б. Єрасов, Т. Корольова, Й. Шатило, С. Гордійчук, І. Махновська та ін.); 3) етично-аксіологічний: акцентується увага на проблемах виховання окремих рис майбутнього медичного працівника у вищих навчальних закладах, зокрема милосердя, людяності, поваги до людини (М. Шегедин, Н. Касевич, М. Воловська, Т. Дем'янчук, А. Остапенко, Р. Тарасова, А. Ткаченко, О. Швидкий, О. Ходікіна, О. Лаврик, В. Малиновська та ін.); 4) особистісний: увага дослідників прикута до особистості та її ролі в формуванні, в розвитку і вдосконаленні професійної культури (А. М'ясоєдов, Т. Баршай, Л. Макаренко, І. Шабаров, М. Фишман та ін.); 5) діяльнісний: у центр дослідження ставиться проблема осмислення діяльності людини і її вплив на професійну культуру, яка розглядається як рівень і якість професійної діяльності, що залежать від соціально-

економічного стану суспільства і сумлінності працівника в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії (М. Корінний, В. Шевченко, Д. Леонтєв, Є. Осин та ін.).

У свою чергу кожний напрямок включає додатково ще підходи. Так у психолого-педагогічній літературі функціонують різні теоретичні підходи до формування професійної культури, серед яких виокремлюють: 1) філософський, що розкриває закономірності формування професійної культури; 2) науковий, який описує особливості її становлення; 3) соціально-психологічний, що характеризує соціальні функції, умови і механізми дії особистісної культури фахівця в суспільному житті; 4) конкретно-соціологічний, який вирішує конкретні завдання з урахуванням суспільної цінності професії [1].

З другої половини ХХ ст. професійна культура (як частина загальної культури) вже розглядається не тільки як форма людської діяльності, але і як найважливіший аспект життєдіяльності особистості, як соціальна діяльність, що складається із взаємозалежних цілісних феноменів, які не зводяться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок представника професії [2, с. 206].

Початок ХХІ ст. акцентує увагу на тому, що професійна культура – це спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій. Професійна культура майбутнього фахівця розглядається як певний ступінь оволодіння особистістю прийомами і способами розв'язання спеціальних професійних завдань, як важлива частина загальнолюдської культури особистості, яка проявляється в системі професійних якостей і специфіці його діяльності [3].

Отже, дослідники феномену професійної культури переважно розглядають її як комплекс особистісних знань, умінь, навичок, якостей, що визначають готовність до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці [4].

При цьому залишається недостатньо розробленим і несистематизованим поняття професійної культури медичного працівника; нечітко структурованими елементи професійної культури; не вицленовані ядро і периферія в структурі професійної культури та не визначений їх склад, а динаміка професійної культури медичного працівника загалом не досліджувалася. Це зумовило мету і завдання нашої статті: розробити теоретичну концепцію професійної культури медичних працівників; ієрархізувати елементи структури професійної культури медичних працівників, виявити її ядро і периферію; показати відмінність у структурі професійної культури студентів медичного навчального закладу (на прикладі Житомирського інституту медсестринства) та працюючих медпрацівників (досвід роботи не менше 5 років, обласна клінічна лікарня ім. О. Ф. Гербачевського).

Шлях формування та удосконалення професійної культури медичного працівника передбачає пошук могутнього внутрішнього ресурсу, який посилив би мотивацію людини до професійної майстерності, інтерсуб'єктивності та стримування її свавілля, а також формування цінності, що підтримувала б дію цього ресурсу. Екзистенційне коріння цього ресурсу людини, на наш погляд, пов'язане з любов'ю людини до життя та прагнення не тільки його зберегти, але й створити умови, сприятливі для розвитку життєвонеобхідного потенціалу. Ми вважаємо, що й різноманітність визначень поняття професійної культури (сьогодні їх понад 25) відображає складність та нерозробленість поняття "людина", "життя", які є сенсоутворюваними в осмисленні феномену професійної культури.

Людина належить до роду "homo vivens" (людина жива і яка живе) і до виду "homo sapiens", вона любить своє життя з перших моментів своєї появи в цьому світі й постійно шукає гарантії для його збереження, розвитку та продовження [5].

Любов людини до життя або філоменологічність – це категорія, яка фіксує сенсоформуючий чинник пізнавального процесу, що прояснює цільовий, мотиваційний вектори дій усього сущого, людини і виправдовує всі її зусилля.

Отже, визнання філоменологічності ядровим компонентом світогляду кожної людини незалежно від рівня розвитку її інтелектуального, фізичного, психічного потенціалу,

соціального статусу, матеріального достатку відкриває можливість розгерметизації механізмів обмеження суб'єктивного свавілля в процесі створення умов для реалізації життєвонеобхідного потенціалу кожним представником роду людського – як мінімум, як максимум – усіх живих істот.

Ми вважаємо, що професійна культура – це складний феномен, який має своє ядро і периферію. "Любов до життя (філоменологічність) складає генеральну цінність, яка виступає в якості основи професійної культури.

З неї виводяться інші цінності й елементи способу життя і діяльності медичної сестри, які створюють найбільший соціальний комфорт для медичного працівника та визначають магістральні вектори діяльності у напрямку досягнення професійної майстерності.

Центральне ядро представляють найбільш значущі цінності й установки. З них виводяться інші цінності й навіть елементи способу життя медичного працівника, які створюють філоменологічний комфорт і як людини, і як працівника медичної сфери. З позиції системного аналізу, цінністю вважається позитивна чи негативна значущість об'єктів навколишнього світу для людини, групи, народу, суспільства, визначається їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин. Критерії та способи оцінки цієї значущості виражені в моральних принципах і нормах, ідеалах, установках і цілях.

Потреба – це усвідомлений під тиском середовища внутрішній брак ресурсів: їжі, простору, часу, освіти, визнання, любові й т.д. У зв'язку з цим визначенням цінністю можна назвати потребу, оцінену щодо інших потреб за якою-небудь шкалою в умовах обмеженості власних ресурсів. За наявності активної життєвої позиції цінність обов'язково перетворюється в мету, тобто цінність, сприйману як бажаний або передбачуваний результат запланованої діяльності.

Звідси, професійна культура – це складний соціальний, психолого-педагогічний феномен, який має ядро та периферію, які пов'язані з базовою цінністю-потребою – зберегти, розвинути життєвий потенціал особистості. У структуру професійної культури медичного працівника входять компоненти: особистісний, філоменологічний, інформаційний, моральний, духовний, комунікативний. Крім того, ураховуючи, що професійна культура – це підсистема культури в цілому, її структура включає такі компоненти, як цінності, символи, норми, стандарти поведінки, ідеали, знання, вміння, навички, професійна мова, переконання, що належать не тільки медичній професійній групі людей і безпосередньо спрямовані на підтримку, розвиток життєдіяльності медичного працівника, але й відображають приналежність людини до роду "Homo vivens". Теоретичні висновки ми підтвердили в ході соціологічного дослідження, в якому було проведено опитування 220 респондентів (усі жінки), з яких 110 – студенти-медсестри інституту медсестринства та 110 – медсестри, які здійснюють трудову діяльність в обласній клінічній лікарні ім. О. Ф. Гербачевського 5 і більше років, було виявлено ядро, інтегруюче усі елементи професійної культури. Цим ядром є цінність "любов до життя", або філоменологічна цінність (табл. 1).

Ключовими елементами, які дозволяють виявити місце феноменологічної цінності як у структурі професійної культури, так і в системі ціннісних орієнтирів особистості, ми вважаємо відповідь "Життя – це божий дар" на перше запитання анкети "Життя – це?.." та ствердну відповідь на запитання "Чи розвивається в процесі навчання у Вас цінність до життя?". Кореляційний аналіз виявив, що опитані, які обрали варіант "Життя – це Божий дар", показують стійку позитивну кореляцію з такими якостями, як альтруїзм ($r_s=0,363$, $p\leq 0,01$), та негативну з егоїстичними тенденціями ($r_s=-0,311$, $p\leq 0,01$).

Вони відзначаються кращим станом здоров'я й показують менший рівень кількості хронічних захворювань. Ці респонденти надають меншого значення руховим умінням та навичкам ($r_s=-0,275$, $p\leq 0,01$) і більше – перцептивним навичкам ($r_s=0,239$, $p\leq 0,01$) та емпатії ($r_s=0,347$, $p\leq 0,001$) у професійній діяльності медичної сестри. Вони високо оцінюють соціальне значення професії медичної сестри ($r_s=0,275$, $p\leq 0,01$), а також значення таких

особистих та професійних якостей, як милосердя ($r_s=0,284$, $p\leq 0,01$), наполегливість ($r_s=0,287$, $p\leq 0,001$), доброта ($r_s=0,245$, $p\leq 0,01$), охайність ($r_s=0,334$, $p\leq 0,001$), захопленість своєю роботою ($r_s=0,275$, $p\leq 0,01$), бездоганне виконання професійних обов'язків ($r_s=0,275$, $p\leq 0,01$), уважність та інтуїція ($r_s=0,275$, $p\leq 0,01$), повага до пацієнта і його родини ($r_s=0,275$, $p\leq 0,01$).

Таблиця 1

Елементи професійної культури за класифікацією системи "ядро – периферія"

Системоутворюючі елементи	Вибірка І. Працюючі медсестри, %	Вибірка ІІ. Студенти – майбутні медсестри, %
I. Філоменологічна цінність	74	47
II. Норми взаємодії з керівництвом	65	90
III. Професійна мова	60	45
IV. Переконавання	57	55
V. Професійні навички і вміння	56	40
VI. Духовні цінності	55	33
VII. Особисті якості	36	28
VIII. Стандарти поведінки	32	32
IX. Соціальні ідеали	30	31
X. Символи	30	55

Разом з тим, опитані, які не виявили високого рівня цінності любові до життя і дали суто формальну відповідь "Життя – це форма існування", показали протилежні результати: порівняно нижчий рівень альтруїзму ($r_s=-0,303$, $p\leq 0,05$) та емпатії ($r_s=-0,180$, $p\leq 0,05$), вищий рівень хронічних захворювань ($r_s=0,253$, $p\leq 0,01$), низьку оцінку такої професійної якості, як повага до пацієнта та його родини ($r_s=-0,285$, $p\leq 0,01$). Вони схильні негативно відповідати на запитання "Чи розвивається у Вас у процесі навчання цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта?" ($r_s=-0,261$, $p\leq 0,01$).

Респонденти, які ствердно відповіли на запитання "Чи розвиваються в процесі навчання у Вас цінність до життя?", більш гостро відчують цінність кожної миті життя ($r_s=0,353$, $p\leq 0,001$), менше схильні до егоїзму ($r_s=-0,253$, $p\leq 0,05$), їх менше хвилює швидка втомлюваність ($r_s=-0,212$, $p\leq 0,05$), вони більш стресостійкі ($r_s=0,246$, $p\leq 0,01$) та менш дратівливі ($r_s=-0,645$, $p\leq 0,001$), більш стійко переносять життєві негаразди. Для цих опитаних більш важливі духовні цінності ($r_s=0,256$, $p\leq 0,01$). Вони показують вищу оцінку таких якостей, як упевненість у собі ($r_s=0,181$, $p\leq 0,05$), уважність та інтуїція ($r_s=0,190$, $p\leq 0,05$), повага до пацієнта та його родини ($r_s=0,282$, $p\leq 0,01$). Крім того, обробка результатів анкетування свідчить, що вони не випадково, свідомо обрали професію медичної сестри.

У контексті сказаного слід зазначити, що респонденти, які вказали, що випадково обрали спеціальність медичної сестри, менш схильні цінувати кожну хвилину життя ($r_s=0,311$, $p\leq 0,01$), більш схильні до хронічних захворювань ($r_s=0,223$, $p\leq 0,05$) та проблем із травленням ($r_s=0,185$, $p\leq 0,05$), показують низьку стресостійкість ($r_s=-0,284$, $p\leq 0,01$) та високу дратівливість ($r_s=0,329$, $p\leq 0,001$), низьку готовність виконувати вказівки лікаря ($r_s=-0,297$, $p\leq 0,001$). Для цих респондентів характерна низька оцінка таких якостей, як наполегливість ($r_s=-0,201$, $p\leq 0,05$), терпеливість ($r_s=-0,304$, $p\leq 0,001$), захопленість своєю роботою ($r_s=-0,230$, $p\leq 0,05$). У них не розвивається в процесі навчання цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта ($r_s=0,-246$, $p\leq 0,01$). Таким чином, ми можемо стверджувати, що виховання професійної культури загалом, філоменологічної цінності як її елемента зокрема, у підготовці медичних сестер сприятиме їхньому особистісному, професійному зростанню та прагненню до професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В. Педагогика: учебн. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Спб.: Изд-во "Питер", 2000. – С. 304.

2. Сабатовская И. С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И. С. Сабатовская // Вчені записки Харк. гуманіт. ун-ту "Нар. укр. акад.". – 2002. – Т. 9. – С. 206–214.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М.: Белгород: Вазелица, 1992. – 102 с.

4. Сабатовська І. С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання / І. С. Сабатовська // VI Міжнародна научно-практична конференція "Спецпроект: аналіз наукових досліджень" (30-31 травня 2011 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm

5. Дьяченко И. Н. К проблеме места и роли социокультурной трансформации в филоменологическом процессе современного российского общества / И. Н. Дьяченко // Омский Научный Вестник. Серия "Общество. История. Современность". – 2011. – № 4(99). – С. 62-66.

УДК 378.2

Давидюк М. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
(Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського)

ЗДАТНІСТЬ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття містить узагальнення й систематизацію основних вимог до компетентності й фахової підготовки сучасного вчителя, який працює в інклюзивному освітньому середовищі. Робиться висновок, що професійне становлення вчителя ХХІ століття, спроможного працювати в різних освітніх середовищах, зокрема інклюзивних, має ґрунтуватися на змісті загальнопедагогічної підготовки, у якій посилено спеціальний методичний компонент (що дозволяє опанувати стратегії викладання й оцінювання в умовах інклюзії), а також наявна орієнтація на вироблення комунікативно-перцептивних навиків для успішної роботи з різними категоріями дітей.

Ключові слова: компетентність; інклюзивне освітнє середовище; загально педагогічна підготовка; інклюзивна освіта.

The article contains generalization and systematization of the basic requirements for competence and professional training of modern teachers working in inclusive educational environment. The conclusion is made that the professional development of teachers of the XXI century, able to work in various educational environments, including inclusive, must be based on the content of general pedagogical training, which is hard with the special training component (allowing you to develop teaching strategies and assessment in terms of inclusion), the existing orientation on the development of communicative and perceptive skills to work successfully with different groups of children.

Key words: competence; inclusive educational environment; general teacher professional training; inclusive education.

Статья содержит обобщение и систематизацию основных требований к компетентности и профессиональной подготовке современного учителя, работающего в инклюзивной образовательной среде. Делается вывод, что профессиональное становление учителя XXI века, способного работать в различных образовательных средах, в том числе инклюзивных, должно основываться на содержании общепедагогической подготовки, в которой усилен специальный методический компонент (что позволяет освоить стратегии преподавания и оценивания в условиях инклюзии), а также имеет место ориентация на выработку коммуникативно-перцептивных навыков для успешной работы с разными категориями детей.

Ключевые слова: компетентность; инклюзивное образовательная среда; обще-педагогическая подготовка; инклюзивное образование.

Постановка проблеми. Створення інклюзивного середовища для навчання – доволі складний процес. Як засвідчує аналіз праць фахівців (А.Колупаєва, О.Таранченко, В.Олешкевич, В.Кантор), певні труднощі в спільному навчанні полягають не лише в тому, що дитині з нетиповим розвитком доводиться адаптуватися до нових умов навчання, а й школі, класу, дитячому колективу, педагогічним працівникам також необхідно пристосуватися до "особливої" дитини, змушуючи себе до певних трансформацій і модифікування [2; 5].

Численні дослідження феномену освітнього середовища розкривають його сутність як продукт відносин між суб'єктами освітнього простору. У найбільш загальному сенсі, на думку Т. Кунцевич, освітнє середовище є природним для людини, В.Ясвін визначає це середовище через сукупність матеріальних факторів освітнього процесу й міжособистісних стосунків, які встановлюють між собою суб'єкти освітнього простору в ході взаємодії. С.Гайдукевич переконливо доводить, що освітнім середовищем є сукупність ресурсів, які забезпечують дитині пізнання й розвиток у конкретному часі й просторі [1, с. 114].

У системі спеціальної освіти інтегрованим освітнім середовищем називають спеціально організоване середовище, змодельоване педагогом з урахуванням особливих освітніх потреб дітей із обмеженими можливостями здоров'я під час їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство. Таким чином, одним із основних завдань фахівців є забезпечення безперешкодного адаптивного, особистісно орієнтованого розвивального середовища, яке буде адекватне можливостям і потребам кожного учня. Для цього вчителю потрібно володіти доволі широким спектром знань, умінь і навичок стосовно інклюзивної освіти та її ресурсного забезпечення – чого не було до недавнього часу в стандартах підготовки педагогів у вищій школі, тому наразі шкільні вчителі та й випускники педагогічних вишів мають прогалини в цій царині теоретичного знання й практичної підготовки. З огляду на потреби сьогодення можемо стверджувати, що здатність до створення інклюзивного середовища й реалізації інклюзивного навчання стає необхідною умовою професіоналізму сучасного вчителя, а отже – складовою його загальнопедагогічної компетентності. Тому обране нами питання для наукового аналізу є надзвичайно актуальним стосовно потреб сучасної школи.

Мета статті – узагальнення й систематизація основних вимог до компетентності й фахової підготовки сучасного вчителя, який працює в інклюзивному освітньому середовищі.

Загальнопедагогічна компетентність розуміється представниками середовищного підходу в освіті як інтегральна характеристика особи працівника (фахівця), як ступінь освоєння знань, умінь і навичок у тій або іншій царині професійної діяльності, сукупність особистих якостей, що відображають уміння ефективно діяти в суспільстві.

Учитель, успішний сьогодні, – це педагог, який рухається вперед і швидко адаптується до змін у суспільстві. Загальними вимогами до загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя визначають: теоретичні знання в галузі індивідуальних особливостей психології та психофізіології пізнавальних процесів особистості; здатність, що визначає міру професіоналізму, характеризується особливими типом організації предметно-специфічних знань і ефективними стратегіями прийняття рішень; уміння застосовувати наявні знання для встановлення педагогічно-доцільних стосунків, набуття й перетворення знань учнями й самим педагогом, а також для вироблення способів інноваційної діяльності; уміння організувати таке освітнє розвивальне середовище, в якому стає можливим формування ключових компетенцій учнів [4]. Але учні не бувають однаковими, тому принципи індивідуального й диференційованого підходу до дітей завжди виразні на часі. У наші дні свого роду викликом педагогічній майстерності стає інклюзивна освіта для дітей із особливостями розвитку.

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивної практики, на думку вітчизняних і зарубіжних учених (А.Колупаєва, О.Таранченко, В.Гладуш, М. Ainscow,

Т.Booth, В. Cagran, А. De Boer, J.-R. Kim, А. Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie та ін.), є підготовка компетентних педагогів, спроможних і готових ефективно працювати з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я. Насамперед це стосується учителів загальноосвітніх масових шкіл, які вже відчули необхідність навчати дітей із нетиповим розвитком в умовах інклюзії. Педагогічні працівники мають бути готовими до проведення первинної діагностики особливих освітніх потреб у дітей, до побудови якісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, застосування різноманітних технологій інклюзивного навчання.

З'ясуємо, яким повинен бути вчитель, здатний створити інклюзивне освітнє середовище й реалізувати стратегії інклюзивного навчання. Насамперед, спроможним усвідомлювати соціальну значущість роботи з дітьми, які мають нетиповий розвиток, в умовах загальноосвітньої школи, бути здатним до емпатії та адекватного сприймання різних дітей незалежно від стану їхнього фізичного й психічного здоров'я, володіти спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу. Вчителю також важливо виявляти під час звичайного щоденного спостереження за дітьми їхні проблеми стосовно власного розвитку, навчання й поведінки; бути готовим взаємодіяти із сім'ями дітей, котрі мають нетиповий розвиток, уміти планувати, організовувати й корегувати власну корекційно-педагогічну діяльність, проектувати корекційно-розвивальний простір і створювати інклюзивне середовище навчання через реалізацію диференційованого викладання й оцінювання, володіти стратегіями й технологіями інклюзивного навчання, моделювати й здійснювати психолого-педагогічний супровід (як мінімум – для співпраці в інклюзивній команді); важливим також виявляється здатність складати індивідуальний навчальний план для "особливої" дитини й вибудовувати продуктивну навчальну взаємодію між різними учнями в освітньому процесі [1; 3; 6].

Якщо ми ведемо мову про справді компетентного вчителя, то маємо бути певні, що він здатний до саморозвитку й самореалізації в умовах роботи в інклюзивному середовищі, може брати на себе відповідальність за результат власної діяльності й професійної поведінки.

Учитель має приймати індивідуальні характеристики кожної дитини, дотримуватися компліментарного принципу в спілкуванні, що дозволяє сприймати нетиповість дитини без надмірного співчуття й посиленої емоційності. Учитель інклюзивного класу також повинен уміти створювати сприятливі умови для всіх членів учнівського колективу в ході виконання ними певних статусно-рольових функцій, скажімо, під час проведення різноманітних навчальних, виховних чи розважальних заходів. Тоді кожна дитина, незважаючи на наявність особливих освітніх потреб, зможе гнучко модифікувати свою позицію як у дитячій групі, так і серед дорослих суб'єктів інклюзивного навчання.

Дуже важливим для вчителя інклюзивного класу виявляється вміння керувати основними інформаційними каналами сприйняття усіх учнів класу – зрештою, це не так просто зробити в класі із традиційним навчанням, головне – вчитель повинен мати інформацію стосовно провідних каналів сприйняття кожної дитини, до того ж тут можуть стати в нагоді доволі прості тести й щоденне систематичне спостереження. Обізнаність із такими особливостями дітей дозволяє вчителю не просто виокремлювати дитину з нетиповим розвитком, а виокремлювати її разом з іншими учнями в конкретну групу відповідно до особливостей сприймання інформації й отримувати спільні навчальні завдання (свого роду інтеграція через дидактичну диференціацію). Такий підхід, своєю чергою, покращує соціальні та академічні результати дітей з особливими освітніми потребами.

Учителю ХХІ століття просто необхідні знання стосовно компенсаторних механізмів дитячого розвитку на випадок дизонтогенезу різної етіології – розуміння й урахування цього фактору сприяє своєчасному коригуванню вчителем умов навчання.

Орієнтація навчання на зону найближчого розвитку дитини – одна з умов успішності дітей у навчанні; стосовно дитини із нетиповим розвитком такий підхід дозволяє активізувати її внутрішні резерви й максимально повно сприймати навчальний матеріал, що,

зі свого боку, посилює внутрішні адаптивні механізми й сприятиме налагодженню соціальної комунікації в подальшому.

Педагогам інклюзивних класів варто навчитися свого роду дистанціюванню від негативної оцінки кожної дитини в дитячому колективі, визнаючи спроможність кожного учня засвоювати матеріал у зручний для нього спосіб: цьому допоможе також використання доступних на понятійно-логічному рівні вербальних інтеракцій з особливою дитиною (маємо на увазі ситуативно доцільну лексику, поєднання вербальних і невербальних тактик, використання різноманітної наочності, емпатійний діалог) [1]. У цьому випадку педагог сприйматиметься як консультант і наставник, який допомагає розв'язувати виниклі суперечки особистісного й соціального характеру.

Корисним, як стверджують дослідники означеної проблеми, виявляється навик учителя швидко реагувати на побажання членів інклюзивної команди, яка працює з особливою дитиною, аби оперативно змінити тактики навчання, не травмуючи учня.

Таким чином, основні групи вимог до такої складової загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, як здатність до роботи в інклюзивному середовищі, є такими: а) ефективна комунікація; б) методична грамотність і вправність; в) теоретична підготовка в галузі спеціальної педагогіки, практичної психології, дефектології; г) мотивація до роботи в інклюзивному середовищі; д) гуманістичні ціннісні орієнтації, толерантність, психологічна готовність до взаємодії з різними суб'єктами інклюзивного освітнього процесу.

Стосовно підготовки такого фахівця, у світовій практиці, здебільшого, дотримуються комплексного підходу, який базується на поєднанні традиційних та інноваційних методів і форм навчання. Обов'язковим є проходження педагогічної практики, яка дозволяє майбутньому вчителю визначити власну професійну позицію стосовно дітей із особливими освітніми потребами, апробувати різні стратегії викладання в інклюзивному класі, диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень різних учнів, виробити в себе навички ефективної комунікації з різними категоріями школярів [3; 5].

Реалії сьогодення й нові потреби освітньої практики вимагають від учителя володіння знаннями в галузі спеціальної педагогіки, дефектології, практичної психології. Очевидно, теоретична підготовленість сучасного вчителя в цих галузях не повинна бути гіршою, ніж у медиків і психологів. Педагогічна практика в інклюзивних класах має завершуватися колективною рефлексією та обговоренням результатів на підсумкових конференціях і теоретичних семінарах. В ідеалі – варто дати студентам можливість поспілкуватися з соціальними працівниками, психологами, дефектологами для обговорення, приміром, проблемних ситуацій, які виникають в інклюзивному середовищі. Корисними виявляються тренінги соціальної комунікації та свого роду супервізії (спостереження більш досвідчених колег за молодими й обговорення їхніх успіхів і невдач) – вони сприяють становленню відповідних ціннісних орієнтацій молодих учителів, підвищенню їхньої соціальної відповідальності за якість роботи в інклюзивному середовищі.

На підставі викладеного вище доходимо **висновку**, що професійне становлення вчителя ХХІ століття, спроможного працювати в різних освітніх середовищах, зокрема інклюзивних, має ґрунтуватися на змісті загальнопедагогічної підготовки, у якій посилено спеціальний методичний компонент (що дозволяє опанувати стратегії викладання й оцінювання в умовах інклюзії), а також наявна орієнтація на вироблення комунікативно-перцептивних навичок для успішної роботи з різними категоріями дітей.

Проведене дослідження не претендує на максимальне розкриття означеної проблеми, напрямом подальшого наукового пошуку стане вивчення впливу різних технологій інклюзивного навчання на соціальний та інтелектуальний розвиток дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова Н. Н. Модель инклюзивной школы-центра для школьников / Н. Н. Иванова // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы международной научно-практической конференции (сентябрь 2011). – Якутск : Офсет, 2011. – С. 114–116.

2. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / Колупасва А. А. – К.: "Самміт-Книга", 2009. – 272 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”).
3. Максименко М.А. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в России и США для работы в инклюзивной образовательной среде / М.А.Максименко // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании : материалы научно-практической конференции с международным участием. – М. : МГПУ, 2016. – С. 70-75.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.
5. Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда; за заг. ред. А. А. Колупасвої. – К. : Видавнича група “АТОПОЛ”, 2012. – 120 с. – (Серія "Інклюзивна освіта").
6. Vernon-Dotson Lisa J., Lounsbury O. Floyd, Charles Dukes. Teacher Education and Special Education. – 2014. – Vol. 37(1). – P. 34.

УДК 371.2

Джус О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
(ДВНЗ "Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника")

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ У ЧЕХО-СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано освітньо-виховне середовище української еміграції міжвоєнної доби у Чехо-Словацькій Республіці; виокремлено найважливіші чинники його формування як засобу особистісно-професійного становлення студента-фахівця – громадянина майбутньої незалежної України; зацентовано увагу на ролі українських високих шкіл у цьому процесі.

Ключові слова: освітньо-виховне середовище, студентська молодь, українська еміграція, особистісно-професійне і фахове становлення, високі школи.

В статті проаналізовані освітньо-виховне середовище української еміграції міжвоєнної доби у Чехословацькій Республіці; виокремлено найважливіші чинники його формування як засобу особистісно-професійного становлення студента-фахівця – громадянина майбутньої незалежної України; зацентовано увагу на ролі українських високих шкіл у цьому процесі.

Ключевые слова: образовательно-воспитательная среда, студенческая молодежь, украинская эмиграция, личностно-профессиональное и профессиональное становление, высшая школа.

The article analyzes the educational environment of Ukrainian emigration in the interwar period in the Czechoslovak Republic; the major factors of its formation as a means of personal and professional development of the student-the specialist – future citizen of independent Ukraine, focuses on the role of Ukrainian high schools in this process are highlighted.

Key words: educational environment, student youth, Ukrainian emigration, personality- professional and professional development, higher school.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування професійної підготовки молоді є оптимальне поєднання класичної спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки, її органічний зв'язок із вітчизняною історією, культурою та педагогічним досвідом. Через те особливого значення набуває аналіз історико-педагогічної ретроспекції освітньо-виховного середовища української еміграції міжвоєнної доби у Чехо-

Словацькій Республіці як засобу особистісно-професійного становлення фахівця – громадянина майбутньої незалежної України, що й стало метою нашого дослідження.

Загальновідомо, що після втрати Україною самостійності державні та громадські діячі, національно свідомі частина інтелігенції, яка активно підтримувала українську революцію 1917-1920 рр., опинилися поза межами рідної землі, набувши статусу емігрантів. За одностайним твердженням представників еміграції (С. Наріжний, О. Ольжич, М. Омельченко, С. Русова), сучасних українських (М. Євтух, В. Кемінь, В. Трошинський, Є. Ульяновська, В. Ульяновський, А. Шевченко) і зарубіжних учених (Т. Беднаржова, Й. Голенда, Б. Єржабкова), найбільш сприятливі умови для проживання та громадської роботи організаторів і учасників національних визвольних змагань українського народу склалися в Чехо-Словацькій Республіці (ЧСР). На початку 1922 р. їх кількість у ЧСР становила 20 тис. осіб [8, с. 102]. Основний інтелектуальний потенціал української політичної еміграції осів у столиці ЧСР. Другим центром української суспільно-політичної та просвітницько-педагогічної думки стало розташоване недалеко від Праги курортне містечко Подєбради.

Життя українців у Чехо-Словаччині в міжвоєнний період, як пише Б. Єржабкова, було дуже яскравим і багатим [6, с. 861]. Власне воно й творило те виховно-освітнє середовище, у якому фахово гартувалася українська молодь. Воно стосувалося різних суспільних сфер. Так політичні аспекти діяльності української еміграції знайшли свій вияв у роботі партій і громадських об'єднань, більшість із яких сформувалася ще на теренах України. Водночас для захисту українства за межами рідної землі та національних інтересів населення етнічних територій України створювалися нові політичні й громадські організації. Але найбільш змістовною виявилася культурно-освітня праця української еміграції, що, за висновком С. Наріжного, спрямовувалася на вирішення таких завдань: “1) задоволення власних культурних потреб...; 2) підготовка кадрів національної інтелігенції для фахової праці на українських землях; 3) національна українська пропаганда серед чужинців” [11, с. 72]. Головною умовою її організації та розгортання стали матеріальна допомога і моральна підтримка з боку президента Чехо-Словацької Республіки Томаша Масарика і чехо-словацького уряду. Взаємна прихильність, основою якої було прагнення чехів та українців здобути незалежність, стала визначальним чинником того, що в 1920-х-1930-х рр. Чехо-Словаччина “зібрала серцевину української нації – її елітарну інтелектуальну частину”, яка “зворушила суспільно-мистецький рух в усій Європі та поза її межами” [11, с. 4].

Та попри велику увагу до проблем і потреб емігрантів з боку чеського уряду, яка “підносила” їх буття за межами рідної землі, становище втікачів було часто принизливим, оскільки чехи, сприяючи підготовці кадрів для майбутньої Української держави, “дозволяли тільки навчати або навчатися, бути лише студентом чи професором”. У країні панувало безробіття, і уряд забезпечував працею насамперед своїх громадян [18, с. 357]. Особливо ускладнилися умови перебування українців у Чехо-Словаччині у зв'язку з прийняттям СРСР до Ліги Націй (1934), розгортанням світової економічної кризи та нормалізацією відносин ЧСР із Радянським Союзом, що в 1935 р. призвело до підписання пакту неагресії і взаємодопомоги між цими двома державами [5, с. 3744].

Водночас, у таких непростих умовах українці-емігранти прагнули підготувати кадри національно свідомих, кваліфікованих спеціалістів для потреб майбутньої незалежної Української держави, й були активно підтримані, як уже зазначалося, урядом Чехо-Словаччини. Так завдяки йому стало можливими перенесення в 1921 р. з Відня та організація діяльності на теренах чеської столиці Українського вільного університету (1921, Відень – Прага – Мюнхен) – хронологічно першої української високої школи не тільки в Чехо-Словаччині, але й за межами України взагалі.

Освітньо-виховне середовище у ЧСР міжвоєнної доби творили студентська молодь (на 1 вересня 1923 р. тут налічувалося 1360 українських студентів (з них 1255 осіб – безпосередньо в Празі), через рік їх стало майже 1900 [14, с. 211]) та українські політичні

емігранти-високоосвічені фахівці. З-поміж них – перші українські академіки, вчені світового рівня, визначні державні та культурно-освітні діячі її педагоги: Д. Антонович, Л. Білецький, І. Горбачевський, С. Дністрянський, Д. Донцов, Д. Дорошенко, О. Колесса, М. Лозипський, С. Русова, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, В. Старосольський, Ф. Щербина. А тому й за межами України їхня діяльність вимагала подальшого розвитку.

Вищеозначене стало поштовхом до відкриття упродовж 1920-х – 1930-х рр. у Чехо-Словаччині українських вищих і середніх навчальних закладів: Української господарської академії, Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова; Інституту громадознавства (Українського соціологічного інституту), Української студії пластичного мистецтва в Празі (детальніше – [2]), матуральних курсів (середньошкільних класів) і реальної гімназії.

Так *Українська господарська академія* (УГА) в Подебрадах, метою якої визначалася підготовка “свідомих працівників на полі відбудови економічного життя України...” [9, с. 62], розпочала свою роботу в травні 1922 р., а з ліквідацією в 1932 р. (через різке зменшення фінансування чеським урядом емігрантських установ) її працю до 1944 р. продовжував платний Український техніко-господарський інститут заочного навчання. УГА виступала не тільки важливим центром фахової підготовки молоді за межами України, але і її національно-громадянського становлення. Так, відзначаючи десятилітні заслуги академії перед українською спільнотою, Ужгородська газета “Українське слово” писала: “... У стінах цієї єдиної нашої національної політехніки протягом десяти літ реально куються підвалини психологічної соборності цілої нації та виховуються міцні старшинські кадри, що мають стати на чолі активних змагань в напрямі господарської відбудови українських земель...” [13, с. 4].

Провідним осередком української педагогічної науки і першим за межами України вищим педагогічним навчальним закладом став відкритий з ініціативи Українського громадського комітету в Празі Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова (1923 – 1933). Організований за зразком тогочасних вищих навчальних закладів Західної Європи, він не копіював їх, а, навпаки, від “чужих народів” прагнув узяти “нові і кращі придбання чистої науки, пристосовуючи їх до українського ґрунту” [19, с. 153].

Цікавими і для сьогодення є міркування щодо потреби гуманітарної освіти молоді, підготовки вчителів-громадян, висловлені редакцією празького часопису “Український студент” у червні 1923 р. За її переконанням, думка про те, що першим кроком у розбудові незалежної держави є створення матеріальних підстав української культури, розвиток техніки та інтенсифікація господарства, є хибною. Організоване громадянство поневоленої нації, підкреслювали прихильники ідеї заснування вищої української педагогічної школи на чужині, насамперед повинно готувати кадри культурно-політичних борців. І в перших лавах цих борців мають іти педагоги, бо “...лише широкою освітою та вихованням піднесемо ми на вищі щаблі свідомости національної й людської наш народ; бо від ідеї свідомости та відповідного виховання залежить, чи позбудеться він нарешті свого рабства й ганебної ролі погною для інших народів та чи стане від них незалежним. ...Малюючи об'єктивно плани майбутнього, мусимо погодитися, що головний тягар боротьби впаде знов таки на педагога українця” [17, с. 60].

Упродовж десятирічної історії тут працювали 92 викладачі, з них 80 українців, серед яких: А. Артимович, Л. Білецький, Д. Дорошенко, А. Животко, С. Рудницький, В. Сімович, С. Сірополко, В. Січинський, Я. Ярема. За час існування української високої педагогічної школи курс навчання закінчили 178 слухачів. З його стін вийшли українські поети і прозаїки, громадські діячі Ю. Дараган, Г. Мазуренко, Ю. Шкрумеляк, М. Обідний, О. Теліга.

1924 року при Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова було створено видавництво “Січ”. У зверненні управи видавництва до українських викладачів і студентів підкреслювалося: “...Усяка книга в українській мові – є придбанням

української культури. Видавниче товариство має бути дитиною цілої студенської та професорської корпорації Інституту – його честю й гордощами...” [4, с. 36-37].

Дочірньою установою Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова була *Українська реальна гімназія* як “зразкова школа, в якій студенти Інституту мали б можливість свою педагогічно-теоретичну освіту поповнити пізнанням педагогічної практики...” [9, с. 31-32] (детальніше – [1]). За 20 років існування на чеських теренах (спочатку в Празі, з 1927 р. в м. Ржевниці, з 1930 р. – у м. Модржанах) Українська реальна гімназія як “школа вправ” та база для формування навичок самостійної діяльності майбутніх учителів виросла в навчальний заклад, який, окрім знань, забезпечував високий рівень морального й національного виховання. Як писала С. Русова, гімназія та Українська господарська академія “склали маленькі, але міцні духовно оази української національної свідомості й можна бачити по тому юнацтву, що скінчило цю гімназію, що ця свідомість глибоко запала в душі наших дітей...” [12, с. 308].

1925 р. у Празі постав *Український інститут громадознавства* (із 1929 – Соціологічний інститут, 1925-1945) як науково-дослідна установа соціологічного профілю з метою “утворення науки соціології на укр. ґрунті, підготовки сил, вивчення України і проблем світової політики, економіки, права, культури...” [7, с. 22]. Як автономні установи при ньому працювали заочний Український робітничий університет (1927-1931) – перший український заочний вищий освітній заклад (детальніше – [3]) та Український музей-архів.

Поруч із турботою про розвиток науки, освіти, фахової підготовки молоді, розгортання видавничої справи, українська еміграція в ЧСР зосередила увагу на роботі з жіночою молоддю: їх побутовому облаштуванні та працевлаштуванні, залученні до активної громадської праці, насамперед у царині допомоги сиротам і дітям дошкільного віку, національному освідомленні.

Отож, організоване студентське життя на теренах ЧСР було не лише виявом “живої сили” народу, а й основою, на якій українська молодь мала відновити втрачену державність [15, с. 17]. Навіть побіжний огляд освітньо-виховного середовища української еміграції міжвоєнної доби у Чехо-Словацькій Республіці дає підстави стверджувати, що воно було націлене на формування особистісно-професійного становлення студента-фахівця – громадянина майбутньої незалежної України, а здобутки у цій сфері можуть бути корисними і в сучасних умовах професійної підготовки молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джус О. Опікунські пріоритети заснування й функціонування Української Реформованої Реальної Гімназії при Українському Високому педагогічному інституті імені М. Драгоманова в Празі / О. Джус // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX-XXI ст.). Т. 4. Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX-XXI ст.). Збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і І. Мицишин. – Львів: Вид. центр Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка, 2014. – С. 189–201.
2. Джус О. В. Професійна підготовка молоді в Українській студії пластичного мистецтва у Празі / О. В. Джус // Обрії: Науково-педагогічний журнал Івано-Франківського ОПОПП. – Івано-Франківськ, 2015. – № 1. – С. 12-15.
3. Джус О. Український робітничий університет у Празі – предтеча дистанційної освіти українського зарубіжжя / О. Джус // Інновації в освіті: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16-17 жовтня 2012 р.): тези доповідей. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – С. 32–34.
4. До п. п. професорів та студентів Педагогічного Інституту // Спудей. – 1925. – Ч. 1. – С. 36–37.
5. Енциклопедія українознавства: Словникова частина. Перевидання в Україні: у 10 т. / за ред. В. Кубійовича. – Львів: Молоде життя.
6. Єржабкова Б. Українці в Празі між двома світовими війнами / Б. Єржабкова // Визвольний шлях. – 1990. – Ч. 7. – С. 860-874; Ч. 8. – С. 993-1007.
7. З праці Українського Соціологічного Інституту в Празі // Трудова Україна. – 1932. – Ч. 1. – С. 20–23.

8. Кемінь В. П. Розвиток освіти і педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918 – 1996 рр.) / В. П. Кемінь; за ред. М. Б. Євтуха. – К.: Тов. Міжнар. фін. агенція, 1997. – 234 с.
9. М.Т. П. Українська Господарська Академія в Подєбрадах // Визволення. – 1923. – Ч. 1. – С. 62–64.
10. Наріжний С. Українська еміграція: Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами / С. Наріжний. – Прага. – 1942. – 372 с.
11. Наріжний С. Українська еміграція: Культурна праця української еміграції 1919 – 1939 (матеріали, зібрані С.Наріжним до частини другої) / С Наріжний. – К.: Вид-во імен Олени Теліги, 1999. – 272 с.
12. Русова С. Десятилітній ювілей Української Реальної Гімназії в Чехословаччині / С. Русова // Рідна школа. – 1936. – Ч. 21. – С. 301–309.
13. Свято 10-ліття У.Г.А. // Українське слово. – 1932. – Ч. 6. – С. 4.
14. Трощинський В. П. Українці в світі / В. П. Трощинський, А. А. Шевченко. – К.: Вид. дім "Альтернативи", 1999. – Т. 15. – 352 с.
15. Українська гімназія в Чехії. 1925 – 1945 (Альманах Української гімназії в Празі – Ржевницях – Модржанах) / за ред В.Маруняка. – Мюнхен: Видання кол. учнів УРРГ – УРГ, 1975. – 296 с.
16. Українська Реформована Реальна Гімназія при Українському Високому Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова у Празі // Студентський вісник. – 1926. – Ч. 11. – С. 31-32.
17. Український Вищий Педагогічний Інститут імені М.Драгоманова в Празі // Український студент. – 1923. – Ч. 3-4. – С. 60–61.
18. Череватенко Л. "Я камінь з Божої праці" / Л.Череватенко / О.Ольжич. Незнаному воякові: Заповідане живим. – К. : Фондація імені О.Ольжича, 1994. – С. 351–424.
19. Шаповал М. Український Вищий Педагогічний Інститут імені Михайла Драгоманова в Празі / Шаповал М. // Нова Україна. – 1923. – Ч. 6. – С. 151–154.

УДК 371.134:373.3

Дудник О. М.,
аспірант, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти
(ДЗ „Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”, м. Старобільськ)

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано сутність поняття професійна компетентність вчителя початкових класів. Представлено її структуру, яка містить мотиваційно-ціннісний (система професійних мотивів, цінностей, смислів), когнітивний (система предметних та міжпредметних знань), операційно-діяльнісний (система професійних умінь та здібностей), рефлексивний (система рефлексивних умінь) компоненти. Доведено формувальний вплив педагогічних задач контекстної спрямованості на компоненти професійної компетентності майбутнього фахівця зазначеного профілю у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Ключові слова: *професійна компетентність вчителя початкових класів, структура професійної компетентності вчителя початкових класів, педагогічні задачі контекстної спрямованості.*

The article reveals the essence of concept of professional competence of the teacher of initial classes. It presents the structure of the motivational-valuable, cognitive, operational-active components and justifies the allocation of the reflective component as an independent and through. The components of professional competence through a combination of knowledge, skills and abilities of future specialists of primary link. Proven molding influence of the pedagogical task context focus on the components of professional

competence of future specialists of the profile specified in the process of professional training at the university.

Key words: *professional competence of the teacher of initial classes, the structure of professional competence of primary school teachers, pedagogical task context orientation.*

В статті проаналізовано сутність поняття професійна компетентність учителя початкових класів. Представлено її структуру, включающую мотиваційно-ціннісний (система професійних мотивів, цінностей, смислів), когнітивний (система предметних і міжпредметних знань), операційно-діяльнісний (система професійних умінь і способностей), рефлексивний (система рефлексивних умінь) компоненти. Доказано вплив педагогічних задач контекстної направленості на формування компонентів професійної компетентності майбутнього спеціаліста зазначеного профіля в процесі професійної підготовки в ВУЗе.

Ключевые слова: *професійна компетентність учителя початкових класів, структура професійної компетентності учителя початкових класів, педагогічні задачі контекстної направленості.*

Постановка проблеми. Одним із актуальних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти в Україні є впровадження практико-орієнтованих систем навчання. Існує наукова думка (А. Вербицький, Т. Дубовицька, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларіонова), що саме таким є контекстне навчання. Проте, базуючись на положеннях Н. Кузьміної, А. Деркача, що професійно-педагогічна діяльність є неперервним процесом розв'язання ряду педагогічних задач, ми вважаємо за доцільне впровадження в систему професійної підготовки майбутнього фахівця початкової ланки у ВНЗ педагогічних задач контекстної спрямованості, які наближають її до умов професійної діяльності, й таким чином виступають суттєвим фактором формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Концептуальні основи компетентнісного підходу розкрито у працях А. Деркача, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, А. Маркової та ін. Сучасні дослідження компетентнісної проблематики представлені такими науковими напрямами: розуміння професійної компетентності як системи якостей, умінь, компетенцій (Т. Браже, К. Корсак, Л. Луценко); виділення із системи професійної підготовки педагога процесу формування його професійної компетентності (І. Васильєв, Є. Піскунов); розгляд професійної компетентності з точки зору характеристики особистості учителя та впровадження особистісного й результативного компонентів в її зміст (Н. Бібік, Л. Ващенко, А. Гура, О. Овчарук, Н. Лизь); визначення професійної компетентності у контексті положень діяльнісного підходу (М. Лук'янова, А. Маркова, Н. Матяш, Н. Шиян). Провідні аспекти контекстного навчання розкрито у дослідженнях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: обґрунтування концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький); визначення психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); дослідження провідних організаційних форм контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова); дослідження процесу формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Ю. Верхова, Н. Бакшаєва, В. Кругліков); дослідження теорії й технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова). Доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів доведено у студіях О. Вознюка, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Фрумкіна. Реалізацію провідних положень задачного підходу в форматі технології контекстного навчання здійснено у студіях В. Желанової. Задачу як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів представлено в студіях К. Журавльової, Н. Касперович, О. Полякової, С. Шоленкової.

Не зважаючи на таку зацікавленість дослідників питаннями професійно-педагогічної компетентності, контекстного та задачного навчання, з'ясування та обґрунтування можливостей педагогічних задач контекстної спрямованості як засобу формування

професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є дослідженими недостатньо.

Мета статті – розкрити потенціал педагогічних задач контекстної спрямованості як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз наукових праць показав, що існує значна кількість тлумачень поняття "професійна компетентність педагога". Це такі як-от: сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань (Н. Кузьміна); інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, яка відбиває не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості (В. Сластьонін); здатність та готовність педагога професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві на цей час нормативів і стандартів, що вимагає реальних знань, умінь, навичок, досвіду (І. Зязюн); інтегральна характеристика, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів (Н. Радіонова, А. Тряпціна); характеристика фахівця, що інтегрує його провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності (В. Желанова); сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань (О. Дубасенюк).

Беручи до уваги зазначені вище позиції, ми тлумачимо професійну компетентність учителя початкових класів як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що відображає провідні професійно-педагогічні, особистісні та соціально-комунікативні якості педагога, а також готовність і здатність застосовувати їх у процесі взаємодії з молодшими школярами, їх батьками та колегами. Ґрунтуючись на дослідженні В. Желанової [1], зазначимо, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів і є результативно-цільовою основою контекстного навчання фахівця даного профілю.

Неоднозначними є підходи щодо складових професійної компетентності (В. Баркасі, В. Журавльов, В. Калінін, Л. Карпова, І. Колеснікова, Є. Огарьов). Нам імпонує позиція ряду науковців щодо виокремлення рефлексивної складової, що відображається в контрольно-оцінній діяльності (В. Калінін) [2]; особливому способі мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції (І. Колеснікова) [4]; та є системоутворювальним чинником професіоналізму, що характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення та подолання стереотипів особистого досвіду й діяльності педагога завдяки їх переосмисленню, пошуку інновацій для подолання проблемних ситуацій, які виникають у процесі професійної діяльності педагога (М. Марусинець) [5].

Отже, враховуючи вище зазначене та поділяючи наукову думку А. Деркача, І. Зимньої та В. Метасвої щодо розгляду рефлексивної компетентності як метапоняття, метаутворення і метакомпетентності, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, поряд із мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним вважаємо за необхідне виокремити й рефлексивний складник. Однак, беручи до уваги концепцію рефлексивної дермінації А. Карпова [3], а також наукові підходи В. Желанової [1], рефлексивний компонент розглядаємо у двох площинах: як самостійний складник, а також як наскрізний, що пронизує всі інші компоненти та зумовлює їх розвиток.

Відтак, представимо складники професійної компетентності через сукупність знань, умінь та здібностей майбутнього фахівця початкової ланки: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення специфіки майбутньої професійної діяльності, усвідомлення себе як майбутнього вчителя, ціннісно-смісловне ставлення до майбутньої професії, спрямованість на майбутню професію, прагнення до самопізнання, самореалізації та самоактуалізації); когнітивний (спеціальні професійні, дидактико-методичні, психолого-педагогічні,

диференціально-психологічні, соціально-психологічні знання); операційно-діяльнісний (гностичні, пізнавальні, дидактико-методичні, проєктивні, конструктивні, прогностичні, комунікативні, інформаційні, організаторські, перцептивні, сугестивні, акторські, творчі здібності та вміння); рефлексивний (уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала; уміння співвідносити свої дії з предметною ситуацією; уміння реалізовувати в професійній діяльності етапи механізму рефлексії; уміння здійснювати оцінку своєї діяльності, її результатів; уміння відрізнити власні ускладнення від проблем та ускладнень учнів; уміння подивитися на себе „очима учня”; уміння координувати свої дії з діями учнів, їхніх батьків і діями колег).

Ураховуючи специфіку професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів (а саме, безперервне розв’язання педагогічних задач), ми розробляємо педагогічні задачі контекстної спрямованості, сутність яких полягає у моделюванні предметного і соціального змісту їхньої майбутньої професійної діяльності та здійсненні загального і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця. Відповідно до визначеної структури професійної компетентності та поданого у дослідженні В. Желанової професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів ми виділяємо такі їх типи: мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні (мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності), когнітивно-формувальні (когнітивний компонент професійної компетентності), перцептивно-формувальні, суб’єктно-формувальні, комунікативно-формувальні (операційно-діяльнісний компонент) та рефлексивно-формувальні (рефлексивний компонент). При цьому мотиваційно-ціннісний, когнітивний та рефлексивний компоненти професійної компетентності відповідають предметному контексту вчителя початкових класів, а операційно-діяльнісний – соціальному.

Також зазначимо, що саму педагогічну задачу ми визначаємо як модель усвідомлюваної педагогом проблемної ситуації, узгодження якої відбувається в процесі моделювання предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності. Відомо, що педагогічна задача виникає на фоні педагогічної ситуації. Вона є первинною по відношенню до задачі. Ситуація переходить у задачу, коли усвідомлюється її протиріччя, проблема й ставиться мета щодо її розв’язання. Таким чином, на прикладі конкретної педагогічної задачі контекстної спрямованості розглянемо її формувальний вплив на складники професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Педагогічна ситуація: Ганна Олексіївна представила дітям Івана, якого переведено до їхнього класу з іншої школи. На першому ж уроці вона викликала хлопчика до дошки й була здивована його досить високим рівнем підготовки. Перші дні хлопчик дещо соромився нового колективу, однак потім знайшов спільну мову з однолітками. Він швидше за всіх виконував завдання, доповнював відповіді інших, висловлював свою думку. На що тільки чув зауваження щодо порушення дисципліни на уроці. Однак більше всього класний керівник не любила, коли Іван щось запитував у неї. Ініціатива хлопчика зникла, коли Ганна Олексіївна попросила його не приходити завтра до школи, бо вона даватиме відкритий урок і „ця активність” їй ні до чого.

У чому проявляється непрофесійність дій учителя?

Запропонуйте свій варіант вирішення проблеми.

За своєю суттю представлена задача є смислоутворювальною задачею, тобто такою, яка сприяє спрямованій трансформації смислу, що ініціює смислоутворення майбутніх учителів початкових класів. Наголошуємо, що смислова сфера майбутнього вчителя початкових класів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності, а саме смислового ставлення до неї, яке ми ототожнюємо з професійно-особистісними цінностями майбутнього фахівця (ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним). Переходу смислових установок та смислових диспозицій у професійно-особистісні цінності, на нашу думку, сприяє реалізація на практиці (систематичне розв’язання) смислоутворювальних задач. Зазначений вид задач моделює

сміслоутворювальний контекст, який ми визначаємо як один із типів професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів.

При цьому зазначимо, що розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості ми розуміємо як процес усвідомлення та прийняття проблеми, яка пов'язана з певним контекстом майбутньої професійної діяльності, побудови гіпотези, розробки проекту її рішення, практичної реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача, та загальної рефлексії результатів розв'язання задачі.

Однак у процесі розв'язання представленої смислоутворювальної задачі майбутні вчителі звертаються до своєї когнітивної сфери (спеціально професійних, психолого-педагогічних знань); усвідомлюючи та приймаючи проблему – „приміряють” на себе роль учителя, вчать відрізняти ускладнення педагога від проблем та ускладнень учнів; вибудовуючи гіпотезу – вчать педагогічному цілепокладанню й розвивають антиципацію; розробка проекту рішення передбачає застосування проєктивних, конструктивних, прогностичних здібностей та вмінь; практична реалізація запланованого рішення вимагає проявлення організаторських, комунікативних, перцептивних, творчих здібностей й умінь співвідносити свої дії з ситуацією, що буде розгортатися; загальна рефлексія результатів розв'язання задачі передбачає порівняння наслідків із запланованими цілями, усвідомлення своєї участі в цьому процесі, тобто умінь адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала.

Як бачимо, розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості є складним, багатоаспектним та динамічним процесом, який сприяє формуванню відразу декількох як професійно-педагогічних, так особистісних і соціально-комунікативних якостей майбутнього фахівця початкової школи.

Таким чином, нами з'ясовано сутність поняття "педагогічна компетентність учителя початкових класів", як інтегральної професійно-педагогічної, особистісної та соціально-комунікативної характеристики; представлено її структуру мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами та обґрунтовано виділення рефлексивного складника як самостійного та наскрізного. Відповідно до зазначеної структури та у межах предметного й соціального професійних контекстів розроблено педагогічні задачі контекстної спрямованості; на конкретному прикладі розглянуто їх формувальний вплив на складники професійної компетентності майбутніх спеціалістів початкової ланки. Це свідчить про доцільність включення зазначеного типу задач у процес професійної підготовки спеціаліста зазначеного профілю у ВНЗ. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на розробку різних типів педагогічних задач контекстної спрямованості та їх систематизацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. "Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ: Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 482 с.
2. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2012. – 476 с.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Петрополис, 1999. – 225 с.
5. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Марусинець Мар'яна Михайлівна. – К., 2012. – 456 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуті основні принципи підготовки майбутніх викладачів у сучасних умовах існування вищої аграрної школи. Основний акцент зроблений на формуванні професійно-педагогічного світогляду як необхідної основи майбутньої професійної майстерності.

Ключові слова: світогляд, педагог, формування, принципи.

In the article basic principles of preparation of future teachers are considered in the modern terms of existence of higher agrarian school. A basic accent is done on forming of professionally-pedagogical world view, as necessary basis of future professional mastery.

Keywords: world view, teacher, forming, principles.

В статье рассмотрены основные принципы подготовки будущих преподавателей в современных условиях существования высшей аграрной школы. Основной акцент сделан на формировании профессионально-педагогического мировоззрения как необходимой основы будущего профессионального мастерства.

Ключевые слова: мировоззрение, педагог, формирование, принципы.

Постановка проблеми. Становлення розвивального навчання в сучасній вищій аграрній школі визначає необхідність відмови від стереотипної побудови освітнього процесу. Зараз, як ніколи, актуальна активна суб'єктна позиція викладача, що визначає його включеність в усі внутрішні зв'язки процесу професійної діяльності.

Нова світоглядна парадигма освіти ґрунтована на індивідуалізації та диференціації освіти, варіативної й альтернативності освітніх систем і вищих навчальних закладів, її прогностичності й адаптивності до умов змінюваного соціально-економічного середовища, інтересів і здібностей студентів. Згідно з цією парадигмою, освіта повинна сприяти становленню розвивального способу життя людини, будуватися на діагностиці розвитку особистості, забезпечуючи перехід від виховання культури корисності до виховання світоглядної культури людської гідності.

Отже, реалізація цілісного розвитку особистості, оволодіння системою професійної діяльності пов'язані зі змістом освіти, яка повинна забезпечувати, окрім професійно орієнтованих знань, практичну мудрість, здатність передбачати наслідки вчинків, обирати з множини рішень таке, що принесе реальну користь.

Постановка завдання. Визначити провідні принципи формування професійно-педагогічного світогляду майбутнього викладача вищої аграрної школи.

Виклад основного матеріалу. Зміст вищої аграрної освіти сьогодні базується на концепції системно-діяльнісного підходу. Цей термін об'єднує два значення: "системний підхід" – термін збиральний. Ним окреслюють методологічні напрями, що походять із різних конкретних наук і об'єднані єдиною тенденцією вивчення своїх суб'єктів як систем. В основі цього підходу лежить відмова від односторонніх, аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження, а основний акцент робиться на цілісності інтегрованих якостей об'єкта, їх походженні, тому увага зосереджується на виявленні зв'язків і взаємовідносин, як у самому об'єкті, так і з довкіллям. Якщо терміном "система" визначається цілісність об'єкта, то терміном "структура" – його внутрішня дискретність, "зібраність" із частин, які знаходяться у взаємозв'язках і взаємовідносинах, завдяки чому утворюють єдність.

Термін "структура" розкривається через термін "елемент", "зв'язки" і "стосунки". Керуючись терміном "діяльнісний підхід", зміст педагогічного процесу слід проектувати з опорою на усебічний облік майбутньої професійної діяльності.

Професійно-педагогічний світогляд є інтегральним, багаторівневим відображенням і перетворенням в узагальненому вигляді об'єктивних та істотних характеристик, що детермінуються особовими особливостями його учасників.

Професійно-педагогічний світогляд викладача розглядається не лише в змістовному, але й функціональному аспектах. Поняття "функція" багатозначне, воно використовується в природничих і гуманітарних науках у дуже широкому діапазоні: від математичного розуміння, як залежності будь-якого роду між двома і більше змінними, до функції, як характеристики або ознаки якого-небудь системного явища. У науках, що досліджують соціально-педагогічний аспект діяльності людини, під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку і розвиток системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їх зв'язком зі структурними компонентами і між собою [1, с.45]. Структурний аспект включає мотиваційний, знаннєвий, емоційно-ціннісний і дієво-практичний компоненти. Структурний і функціональний компоненти знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну систему.

Шлях професіоналізації світогляду за допомогою дії на компоненти, на наш погляд, є не зовсім повним, оскільки ціле не зведене до його частин. Утримати ціле в процесі аналізу можливо через виділення специфічних функцій професійно-педагогічного світогляду.

Між компонентами професійно-педагогічного світогляду існують різні взаємозв'язки, які визначають професійну спрямованість: мотиви, цілі, знання, переконання, погляди, цінності, принципи, професійні плани. Ці елементи є системоутвірними:

- цілі, плани, мотиви (визначають професійну спрямованість особистості);
- принципи – визначають концептуальні підходи в педагогічному процесі;
- оцінка ситуацій, логіка рішень є проявом інтелекту, мови, довільності;
- інтуїція – відчуття й ухвалення рішень на рівні емоцій, прояву мимовільності [2].

Між цими елементами існують такі взаємозв'язки: пізнавальний, рефлексійний, емпатійний, регулятивний, прогностичний, методологічний.

Пізнавальна функція професійно-педагогічного світогляду забезпечує зв'язок між зовнішнім середовищем, інтелектом, емоціями, діями через визначення необхідності й достатності об'єму інформації, що обумовлює оцінку ситуації, ухвалення рішення, самооцінку, виконання професійних дій.

Функція рефлексії дозволяє оцінити власний рівень розвитку інтелекту, зрілість і адекватність емоцій, усвідомленість мотивації, забезпечує постановку мети і контроль за її досягненням.

Емпатійна функція професійно-педагогічного світогляду дозволяє адекватно сприймати партнерів взаємодії, зрозуміти стан іншої людини, формувати педагогічну позицію.

Прогностична функція визначає цілі різного рівня, конструює, моделює педагогічний процес, вибирає й оцінює ефективність педагогічних технологій, передбачає результати стосунків зі студентами та іншими учасниками педагогічного процесу.

Регулятивна функція забезпечує внесення коректив у діяльність і поведінку викладача на основі складного аналізу педагогічної діяльності.

Методологічна функція дозволяє на більш високому рівні діяти оперативному мисленню, оскільки в основі добору й аналізу інформації, оцінки ситуації, мотивації, цілеосмислення лежать певні концептуальні положення.

Саме функції уточнюють якісну характеристику професійно-педагогічного світогляду і припускають збереження, підтримку і розвиток професійно-педагогічного світогляду як динамічно розвивальної системи.

Окрім того, функціональна характеристика забезпечує професіоналізацію педагога, а розвиток функцій цього феномену впливає на продуктивність мислення, що обумовлює ефективність професійної діяльності.

Виділені функції професійно-педагогічного світогляду ми співвіднесли з якостями і професійними вміннями педагога. Так пізнавальна функція об'єднує такі якості професійно-педагогічного світогляду: логічність поведінки, обґрунтованість позиції, вибірковість інтересів. Розвиток цієї функції забезпечує, зокрема, формування умінь вирішувати репродуктивні й продуктивні педагогічні завдання, а також здатність швидко розуміти будь-яку неординарну ситуацію й орієнтуватися в ній; вміння мислити послідовно, здатність до розумних, доказових висновків; самотуність, своєрідність, нешаблонність мислення.

Функція рефлексії обумовлює такі якості світогляду, як гнучкість, критичність, самостійність. Звідси філософське осмислення особистістю проблем вищої аграрної освіти, формування нових ідеалів навченості людини, нових уявлень про навчання і виховання, своєчасна оцінка дій, концепцій, теорій; здатність ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій; вміння детально аналізувати факти і явища, моделювати структуру професійно-педагогічної діяльності педагога.

Емпатійна функція пов'язана з інтуїтивністю, високою моральністю, тактом, почуттям гумору, здатністю сприймати студента як особистість, як суб'єкта пізнавальної діяльності, здатністю вірити в його сили, розумінням і підтримкою, обліком культурного чинника в цілому, вмінням бачити і розуміти смішне.

Регулятивна функція включає "динамічність" і "технологічність": здатність вчасно відмовитися від старих положень, прийняти нові, покладені в основу регуляції стосунків зі студентами, здатність сприймати нові ідеї, вміння проектувати інновації й переносити їх результати в педагогічну діяльність.

Прогностична функція забезпечує далекоглядність, здатність до синтезу, що обумовлює спроможність передбачати наслідки педагогічних дій, прогнозувати майбутнє, здатність будувати цілісну модель об'єкта, явища й вміння цілепокладання і планування.

Методологічна функція забезпечена такими якостями світогляду, як глобальність, широта, культуродоцільність. До професійних умінь і якостей особистості педагога належать оволодіння методологією цілісного процесу виховання студентів, його закономірностями, цінностями, рушійними силами, протиріччями, ухвалення творчих і професійно обґрунтованих рішень; вміння осмислювати цілісність педагогічних систем, процесів у просторі та часі, здатність усвідомлювати світогляд як самоцінність, охорона його від нав'язаних форм, породження "порожньої" продукції, забруднення ноосфери, здатність осмислення власного соціокультурного і професійного досвіду в контексті освітньої парадигми.

Аналіз наших спостережень показав, що у досліджуваних абсолютно недостатньо розвинені вміння цілепокладання і планування своєї діяльності. Нинішня практика навчання є такою, що студент повністю довіряється викладачеві, який визначає, коли, що і як робити студентові, однак і педагоги часто не вміють встановити цілі діяльності, як власної, так і студентів.

У дослідженнях міжнаукового інваріанту в змісті професійної підготовки майбутніх викладачів вищої аграрної школи відзначається, що прогресивні тенденції розвитку суспільства вимагають оновлення змісту курсів, що вивчаються студентами, і дисциплін, введення нових галузей у систему наук про людину, відмови від застарілих педагогічних істин, догматичних засобів, методів і форм освіти. Проте процес модернізації не означає руйнування перевірених історією вітчизняної освіти традицій і цінностей досвіду підготовки висококваліфікованих фахівців. Щоб уникнути помилкових нововведень, слід виділити в змісті кожної наукової дисципліни ті навчальні елементи, які складають інваріантну основу в їх подальшому розвитку й органічно доповнюють один одного на рівні взаємодії: умови і чинники розвитку особистості, вікові типологічні особливості особистості та групи тощо.

Вищого рівня аграрної освіти неможливо досягти без інноваційних підходів. Орієнтація на ці стратегічні напрями прийнята, але консерватизм, властивий вищій аграрній школі, ще спостерігається.

Реалізація інноваційних підходів вимагає впровадження нової світоглядної парадигми, спрямованої, передусім, на розвиток духовності й творчої суті людини. Тому освіта має бути пронизана загальнолюдськими цінностями. Це один із принципів удосконалення процесу формування і розвитку професійно-педагогічного світогляду. Для цього, в першу чергу, на наш погляд, необхідно розвивати гармонійне мислення, ґрунтоване на поєднанні внутрішньої свободи особистості та її соціальної відповідальності, а також терпимості до інакомислення. Сьогодні мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за прийняті рішення й уміти долати конфлікти та протиріччя. Для цього вона повинна мати культуру багатокритеріальної постановки і рішення завдань, а також розуміти, що ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції, жодна теорія не може вважатися універсальною, вічною. Наступний принцип – багатокритеріальність рішень, толерантність, відповідальність за свої дії.

Третій принцип – розвиток міждисциплінарних зв'язків, формування системи узагальнених понять. Міждисциплінарні зв'язки – це найнижчий рівень інтегративності. Інтеграційний підхід забезпечує ефективне вивчення наукових дисциплін, забезпечуючи виникнення і розвиток нових напрямів.

Ми вважаємо, що базовою складовою підготовки майбутніх викладачів вищої аграрної школи на концептуальному рівні є теорія особистісно орієнтованого навчання, що відповідає принципу природовідповідності аграрної освіти, припускає суб'єктну позицію не лише того, хто навчається, але і того, хто навчає. Проблема особистісно орієнтованої й особистісно-розвивальної освіти – одна з найважливіших у сучасній педагогіці. Особистісно орієнтована освіта є важливою умовою формування у студентів потреби в знаннях, оволодіння уміннями інтелектуальної діяльності, самостійності, забезпечення глибини і міцності знань.

У дидактиці особистісно орієнтована освіта розглядається як особливий принцип, згідно з яким процес навчання сприяє формуванню у студентів не лише міцних і глибоких знань, умінь і навичок, але і вихованню ініціативності, самостійності, відповідальності, розвитку професійного мислення, творчого підходу до рішення життєво важливих завдань, творчої уяви.

Висновки. Виходячи з вищевикладеного, процес проектування формування і розвитку професійно-педагогічного світогляду майбутніх викладачів повинен передбачати:

- цілеспрямовану роботу з формування професійно-педагогічного світогляду майбутнього викладача;
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку студента в процесі навчання;
- системність, логічний взаємозв'язок етапів;
- альтернативність і компліментарність дій викладачів і студентів;
- варіативність цілей, змісту, засобів і видів навчальної діяльності, що припускає інтенсивну дослідницьку роботу;
- альтернативні варіанти професійно-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сластенин В. Теорія і практика вищої педагогічної освіти / В. Сластенин. – М., 1984.
2. Тюнников Ю. С. Формування культурно-освітнього середовища педагогічного ВНЗ: проблеми проектування і функціонування системи "ЦПК – ВНЗ" / Ю. С. Тюнников, І. В. Чугай. – Сочі : РІО СГУТиКД, 2001. – 195 с.

ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті наголошено, що у сучасному динамічному світі високих технологій та Інтернету вкрай затребуваними є висококваліфіковані журналісти, професійна функція яких – швидке й незаангажоване розповсюдження важливої інформації. Випускники факультетів журналістики мають не лише досконало володіти новітніми мультимедійними пристроями і різноманітними комп'ютерними програмами, користуватися соціальними мережами, а й вільно спілкуватися рідною та іноземними мовами, бути лінгвістично, філологічно та комунікативно компетентними.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні журналісти, комунікація, іншомовне професійно орієнтоване спілкування, засоби масової інформації.

The article emphasized that in today's dynamic world of high technology and the Internet is extremely popular journalist with highly professional function - quick and impartial distribution of important information. The graduates of the faculty journalism not only have to master the latest multimedia devices and a variety of computer programs, social networks, but also must communicate freely in their native and foreign languages, and to be linguistic, philological and communicatively competent.

Keywords: training, future journalists, communication, foreign language professionally oriented communication, mass-media.

В статье акцентируется внимание на том, что в современном динамичном мире высоких технологий и Интернета крайне востребованы высококвалифицированные журналисты, профессиональная функция которых состоит в быстром и неангажированном распространении важной информации. Выпускники факультетов журналистики должны в совершенстве владеть новейшими мультимедийными устройствами и различными компьютерными программами, пользоваться социальными сетями, свободно общаться на родном и иностранных языках, т. е. быть лингвистически, филологически и коммуникативно компетентными.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие журналисты, коммуникация, иноязычное профессионально ориентированное общение, средства массовой информации.

Постановка проблеми. Провідна місія журналістики полягає в задоволенні за допомогою ЗМІ потреб людей в оперативній, важливій і правдивій інформації, необхідній для повноцінного функціонування та розвитку суспільства. ЗМІ – особливий вид масової комунікації, інституціолізованої, тобто такої, що перебуває "в умовах правового й етичного регулювання та має організаційну інфраструктуру" [15]. Як специфічна інституція й водночас складова соціуму, ЗМІ виконують низку важливих функцій, серед яких – трансляція культурних цінностей, інформування суспільства про природну та соціальну реальність з усіма їх конфліктами і суперечностями [2, с. 72]. Світові глобалізаційні й інтеграційні процеси підвищують значущість володіння іноземними мовами, актуалізуючи потребу покращення їх вивчення в системі вищої освіти. Це повною мірою стосується підготовки журналістів, лінгвістична та комунікативна компетентність котрих, а також володіння засобами іншомовної професійно орієнтованої комунікації сприятимуть усуненню мовного бар'єру між вітчизняними і світовими ЗМІ, налагодженню взаємовідносин та співпраці з іншими державами. Майбутні журналісти у процесі навчання у ВНЗ мають засвоїти навички комунікації та методи збирання, оброблення інформації, створення усного та письмового тексту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові розвідки з теорії журналістської творчості виконали В. Аграновський, О. Бочковський, В. Владимірова, Р. Горден, А. Грабельников, О. Гресько, Т. Засоріна, В. Здоровега, Д. Кітс, С. Корконосенко, К. Маст,

М. Мекель, І. Михайлин, Е. Проніна, Є. Прохоров, С. Сірополко, Ю. Шаповал, Х. Чілл. Методичні аспекти журналістської діяльності в мережі Інтернет розглянуті у працях Дж. Гола, Е. Горного, Д. Корню та ін. Фундаментальні засади професійної підготовки журналістів розробили С. Виноградова, В. Горохов, М. Дяченко, А. Калмиков, Дж. Каппон, О. Короченський, В. Костюк, О. Кузнецова, А. Москаленко, В. Різун, Л. Світич, А. Станько, В. Тулупов, J. Agnew. Окремі аспекти формування професійних знань і вмінь журналіста розглянули Н. Бобаль, Т. Бударіна, О. Видна, В. Кибальчич, Л. Нагорнюк, Л. Усманова, І. Чемерис та ін. Проте, незважаючи на широкий діапазон досліджень, недостатньо відображено проблеми іншомовної компетентності фахівців, що працюють у ЗМІ, зокрема формування їхньої здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови у професійній діяльності, специфіки навчання іноземної мови на основі сучасних технологій.

Мета статті: на основі аналізу журналістської діяльності та професійних вимог до фахівців цієї галузі визначити особливості іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх журналістів.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання журналістики – служіння суспільству шляхом інформування громадськості. Журналістський матеріал – це інформація, передусім, про реальні події, явища або процеси. Специфіка журналістики полягає в тому, що вона "створює картину світу, кодує в інформації те, що відбувається ... і передає інформацію про розвиток суспільства і людини" [9]. Тому освіта має підготувати майбутніх журналістів до того, як виявити новину й розповісти про подію, підготувати матеріал і як писати, ілюструвати, редагувати й випускати матеріали різних медійних форматів для певної аудиторії. Відповідно до Програми журналістської освіти, розробленої експертами ЮНЕСКО, висококваліфіковані журналісти мають досконало володіти такими професійними вміннями:

- швидко розуміти, аналізувати, синтезувати й оцінювати матеріал, що дозволяє відрізнити доречну інформацію від недоречної, оцінювати факти й аргументацію, міркувати неупереджено, незалежно, сміливо й творчо, глибоко досліджуючи факти, піддаючи сумніву загальноприйняті уявлення, встановлюючи зв'язки і зіставляючи різні погляди, трактування та теорії;

- оцінювати новини і вдумливо підходити до того, що перетворює подію в новину і робить цю новину гідною опублікування;

- ставити питання й розуміти відповіді різними мовами (журналістам необхідне компетентне володіння національною мовою та іншими мовами, які вони використовують у роботі. Зазначимо, що ґрунтовне володіння англійською нині необхідне всім журналістам, а не лише тим, які сподіваються знайти роботу за кордоном);

- спостерігати за всіма важливими подіями;

- швидко та якісно збирати, засвоювати й відсівати інформацію, яка стосується сюжету, за допомогою інтерв'ювання, друкованих джерел та Інтернет-ресурсів, а також використовуючи прийоми розслідуваної журналістики;

- робити точні записи, нотатки;

- використовувати різні способи перевірки та підтвердження інформації;

- застосовувати математичні обчислення, базові методи статистики й огляду [5].

Функції професійної діяльності журналіста охоплюють також уміння побудови усного (доповіді, інтерв'ю, презентації тощо) та письмового (есе, ділової кореспонденції тощо) тексту, вміння організації професійного діалогу за правилами етики журналістської професії. Ці складові системи професійної комунікативної компетентності є підґрунтям фахової мобільності журналіста, його готовності до кваліфікованої діяльності та самореалізації відповідно до професійних вимог і міжнародних стандартів [8, с. 5].

У цій статті ми акцентуємо на особливостях професійно орієнтованого спілкування майбутніх журналістів, зокрема англомовного, яке нині особливо актуальне. Як зазначає

Л. Морська, збільшення зарубіжних контактів нашої держави, активізація процесів європейської та світової інтеграції суттєво підвищують значущість іноземних мов, тому зростає значення ефективного вивчення іноземних мов у системі освіти, актуалізується пошук нових, досконаліших підходів і більш результативних технологій їх викладання [6, с. 5]. Тому формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема писемного спілкування, є важливим завданням цілеспрямованого навчання майбутніх журналістів у ВНЗ.

Проблема іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх журналістів закономірно потребує розгляду іншомовної комунікативної компетентності, яка, на думку Н. Микитенко, підвищує конкурентоздатність фахівців на ринку праці, забезпечує їхню соціалізацію та професіоналізацію [3, с. 186]. Іншомовна комунікативна компетентність тлумачиться як інтегративне утворення особистості, що означає взаємодію та взаємовплив лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетентностей, сформованість яких дозволяє індивіду ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію [7, с. 109-110]. Стосовно журналістів, для яких спілкування є важливою складовою професійної діяльності, можемо стверджувати, що попит на фахівців, які досконало володіють уміннями і навичками іншомовного спілкування, є надзвичайно високим.

Аналіз журналістської діяльності та професійних вимог до фахівців цієї галузі дозволив нам зауважити, що спілкування – це інструмент ефективного виконання професійних завдань журналістів, а вивчення іноземної мови слугує важливим засобом озброєння майбутніх журналістів уміннями професійної діяльності. Тому заняття з іноземної мови мають спрямовуватися, передусім, на опанування вмінь і навичок спілкування, а навчання має бути комунікативним, тобто передбачати організацію навчального процесу як моделі комунікативної взаємодії. Вивчення іноземної мови забезпечує загальний розвиток майбутніх журналістів, розширює їхній світогляд, поглиблює знання про навколишній світ, про людей, які розмовляють певною мовою, їхні звичаї, менталітет, національні традиції, культуру тощо, що надзвичайно важливо для журналістської професії, а також дає різноманітні відомості з історії світової журналістики, організації ЗМІ за кордоном і міжнародних законів, що нормують журналістську практику. Іншомовне спілкування дозволяє зрозуміти, що існують інші, ніж у рідній мові, способи вираження думок, інші зв'язки між формою і значенням [4, с. 14]. Так, наприклад, автентичні матеріали робочих нарад, бесід, перемов, телефонних розмов, а також ділових записів, які використовуються на практичних заняттях з іноземної мови, допомагають студентам оволодіти знаннями й уміннями використання відповідних "кліше" не лише в іноземній, а й рідній мові.

Для підготовки журналістів важливими є й виховні можливості іншомовного спілкування. У процесі вивчення іноземної мови й оволодіння вмінями і навичками іншомовного спілкування відбувається цілеспрямоване виховання особистості майбутнього фахівця, зокрема формування окремих професійно важливих якостей, необхідних для професійного становлення журналіста. Передусім, це вивчення культури країни, мова якої вивчається. У процесі мовленнєвої підготовки студенти, що вирости в українській культурі, засвоюють істотні факти, норми і цінності іншої національної культури, тобто відбувається процес "окультуризації". Формується власне ставлення до країни, її народу, а мова, яка вивчається, стає джерелом виховних цінностей. Разом із нею засвоюються культурно-етичні засади, характерні для носіїв мови, правила та норми мовленнєвої поведінки [1, с. 27].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналізуючи іншомовне професійно орієнтоване спілкування журналістів, підкреслимо, що йдеться не лише про оволодіння інструментом виконання професійних завдань, для чого студентам необхідні розвинуті комунікативні та лінгвістичні компетентності. Іншомовне спілкування – також дієвий засіб професійного й особистісного вдосконалення майбутніх журналістів у процесі навчання – одержання знань про кращі зразки та останні тенденції у світовій

журналістиці, розвитку культури розумової праці, творчих здібностей журналіста, потреби самостійної роботи та самовдосконалення. Виховна функція іншомовного спілкування розвиває професійно важливі якості, потрібні сучасним журналістам, через засвоєння норм і цінностей інших культур і різних спільнот. Майбутні журналісти у процесі навчання у ВНЗ мають засвоїти навички комунікації та методи збирання, оброблення інформації, створення усного та письмового тексту, навчитися користуватися мультимедійним обладнанням, спеціалізованим програмним забезпеченням, сервісами соціальних мереж. Геополітичні процеси зумовлюють підвищення вимог до лінгвістичної та комунікативної компетентності журналістів, володіння засобами іншомовної професійно орієнтованої комунікації, що сприятиме усуненню мовного бар'єру між вітчизняними і світовими ЗМІ, налагодженню співпраці з іншими державами та взаємовідносин між людьми в різних країнах. До подальших напрямів дослідження відносимо застосування в підготовці журналістів у ВНЗ інтерактивних Інтернет-технологій (веблогів, подкастів, соціальних закладок, вікі) з метою формування та контролю знань, умінь і навичок у навчанні іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичкова Г. Пізнавальні та виховні можливості вивчення іноземної мови для формування загальнолюдських цінностей особистості / Бичкова Г. // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота". – Ужгород, 2004. – Вип. 7. – С. 26–28.
2. Бобаль Н. Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Бобаль Наталія Робертівна. – Вінниця, 2013. – 224 с.
3. Микитенко Н. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей / Микитенко Н. // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу : матер. Міжнародної наук.-практ. конф. ; 13–14 грудня 2007 р. – Чернівці : Рута, 2007. – С. 185–189.
4. Миролюбов А. А. Изучение иностранных языков : средство развития личности / А. А. Миролюбов // Советская педагогика. – 1989. – № 6. – С. 13 – 18.
5. Модель учебной программы по журналистике. ЮНЕСКО, 2009 // Кластерное бюро ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209r.pdf>.
6. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.
7. Нагірний Л. Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів / Л. Я. Нагірний // Науковий журнал Чернівецького університету : актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики. – Чернівці : Чернівецький націон. ун-т, 2012. – Вип. 4. – С. 101–111.
8. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нагорнюк Людмила Євгенівна. – Тернопіль, 2009. – 272 с.
9. Свитич Л. Г. Введение в специальность: Профессия : журналист : учеб. пособ. / Луиза Григорьевна Свитич. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 255 с.
10. Фомичева И. Д. Социология СМИ : учеб. пособие для вузов / Ирина Дмитриевна Фомичева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 355 с.

УДК 378.22

Закірова Н. Ш.,
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІНШОМОВНА ОСВІТА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

У статті розглядається вплив глобалізації на іншомовну освіту дорослих у системі неформальної освіти в Україні. Аналізується її прагнення бути гнучкою та адаптованою до сучасних вимог в умовах активного розвитку міжнародних відносин, економіки, науки та культури, а також своєчасно задовольняти професійні потреби особистості.

Ключові слова: неформальна іншомовна освіта дорослих, безперервна освіта.

The paper considers the way the globalization influences the adult foreign language education within the system of the non-formal education in Ukraine. Its intention to be flexible and adapted to modern requirements subject to the active development in international relations, economics, science and culture, as well as promptly meet the professional needs of an individual is analyzed.

Kew words: the adult non-formal foreign language education, lifelong education.

В статье рассматривается влияние глобализации на иноязычное образование взрослых в системе неформального образования в Украине. Анализируется ее стремление быть гибкой и адаптированной к современным требованиям в условиях активного развития международных отношений, экономики, науки и культуры, а также своевременно удовлетворять профессиональные потребности личности.

Ключевые слова: неформальное иноязычное образование взрослых, непрерывное образование.

Постановка проблеми. Під впливом глобалізаційних процесів збільшується кількість моделей соціальної поведінки, й однією з нових умов соціальної мобільності й успішної адаптації в соціальному просторі стає володіння іноземними мовами. З розвитком міжнародних ділових контактів, освоєнням нових зарубіжних технологій та інтенсифікацією професійної діяльності в тісному контакті з іноземними фахівцями, а також у зв'язку з перспективою вступу України до Євросоюзу особливо зросла потреба окремих регіонів України в фахівцях, які володіють іноземними мовами. Соціально активне населення все більше прагне використовувати відкритий для них міжнародний ринок праці, де на успіх істотно впливає рівень володіння іноземними мовами [4].

Усе це – стрімке входження України в світову спільноту, значні зміни в політиці, економіці, культурі, змішування і переміщення народів і мов, зміна відносин між українцями й іноземцями, абсолютно нові цілі спілкування – призводить до закономірних результатів: в Україні помітний небувалий попит на вивчення іноземних мов.

Відтак, **метою** статті є аналіз іншомовної освіти в умовах глобалізації суспільства в Україні.

Виникають питання, наскільки добре сьогодні освіта готує слухачів до майбутнього? Чи відповідає формальна іншомовна освіта конкретним потребам сучасності? Що роблять батьки, якщо їхня дитина не любить школу або погано встигає? Чи є хороші оцінки гарантією майбутнього професійного та фінансового успіху? Чи потрібно взагалі дитині відвідувати традиційну школу, щоб отримати ту освіту, яка їй потрібна?

Мовна глобалізація виходить з того, що мова є засобом людського спілкування і спонукає розвиток багатомовності [3]. Політичні, соціально-економічні та культурні зміни в Україні в 90-х рр. істотно розширили функції іноземної мови.

Включення України в світовий ринок, розширення співпраці із закордонними країнами значно збільшили можливість контактів для представників різних соціальних і вікових груп. З'явилися реальні умови для отримання освіти і роботи за кордоном, для просування

українських товарів і послуг на світовий ринок, для обміну студентами, школярами, фахівцями. Внаслідок цього змінилася роль іноземної мови в суспільстві, із навчального предмета він перетворився в базовий елемент сучасної системи освіти, в засіб досягнення професійної реалізації особистості.

Новий підхід до освіти передбачає, що вона не повинна замикатися виключно на школі або ВНЗ. Навпаки, повинна охоплювати дозвілля, сім'ю, роботу, суспільство, міжнародні відносини, навколишнє середовище і т. д. Вона вимагає, щоб люди стали самі для себе вчителями й усвідомили власний інтелектуальний, емоційний і творчий потенціал [9, с. 39].

Для того щоб такий тип освіти став можливий і не здавався утопією, потрібні нові освітні структури і змінений образ думок. У даному випадку система безперервної мовної освіти повинна бути побудована таким чином, щоб своєчасно і гнучко задовольняти освітні та професійні потреби особистості. Найважливішим компонентом цієї системи є, як уже було зазначено, її безперервність, тобто відкритість для входження будь-якого індивіда, який бажає здобути відповідний рівень мовної освіти або іншу спеціалізацію на будь-якому етапі життєдіяльності [10, с. 4].

Новий погляд на освіту – це об'єктивно обумовлена необхідність. Нові завдання передбачають зміни у вимогах до рівня володіння іноземною мовою, визначення нових підходів до відбору змісту й організації матеріалу, використання адекватних форм і видів контролю в різних варіантах його вивчення.

В епоху глобалізації істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов в Україні. Значно зросла освітня і самоосвітня функції іноземних мов, їх значущість у школі, у вузі, на ринку праці загалом, що спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування.

Зростання конкуренції за різними напрямками є невід'ємним фактором глобалізації та характеризує сучасний розвиток світового ринку освіти. Зростає конкуренція між класичними університетами, що належать державі, та альтернативними вищими навчальними закладами (віртуальними, корпоративними освітніми асоціаціями), які знаходяться в руках приватного капіталу. Збільшується боротьба за студентів між вузами всередині країни і на міждержавному рівні. Глобалізація ринку стала можлива завдяки лібералізації ринків освітніх послуг [1, с. 5].

"Конкурентоспроможність системи освіти може бути досягнута на основі реалізації ефективної стратегії експорту освітніх послуг, який для багатьох країн є прибутковою галуззю економіки, важливим напрямком політики і показником соціального і культурного розвитку, в умовах інтернаціоналізації освіти, що забезпечує підвищення його рівня і якості" [5].

"Ринок міжнародної освіти розвивається дуже динамічно. Його сумарні фінансові показники, включаючи мовні курси для іноземних громадян, середню та вищу освіту, додаткову професійну освіту й т. д., вже перевищують 100 млрд. доларів США, а загальна кількість іноземців, які щорічно виїжджають з різними освітніми цілями за кордон, досягає 5 млн. Тому в США експорт вищої освіти (за програмами третинного рівня) вважається п'ятою за значущістю галуззю експортних послуг, в Австралії – четвертою експортною галуззю і т. д." [2].

"Великим сегментом ринку освітніх послуг є і курси іноземних мов для громадян різних країн. Так у 2005 р. для вивчення англійської мови в ряд англійських країн світу (Великобританія, Канада, США, Ірландія, Австралія, Мальта, Нова Зеландія, ПАР) приїжджали 1,3 млн. осіб. Сукупні доходи тільки від оплати за їх навчання у названих країнах склали близько 10 млрд. доларів США (без обліку витрат іноземців на проживання в середньому протягом 2-3-х місяців, харчування і т. д.).

Збільшується також кількість іноземних громадян, які вивчають іспанську, французьку, німецьку мови. Надзвичайно зросла у світі увага до китайської мови і культури, породжена економічними успіхами цієї країни. За даними з китайських джерел, кількість тих, хто вивчає

китайську мову, в усьому світі сягає 40 млн. осіб, у тому числі в США чисельність тих, хто вивчає китайську, становить 700 тис. осіб, у Канаді – понад півмільйона і т. д. У 2009 р. в 88 країнах світу діяли 282 Інститути Конфуція, а також 262 школи (класи) Конфуція, створені урядом КНР для поширення китайської мови і культури за кордоном, а до Китаю з метою вивчення (в тому числі поглибленого) мови щорічно приїжджає понад 140 тисяч іноземців" [2].

"Одночасно з кількісним зростанням повинне початися якісне зростання ринку. Це стосується структури попиту на освітні послуги, яка стає все більш кваліфікованою, і структури пропозиції. Або освітні установи повинні почати розглядати свої послуги як "звичайний продукт", із застосуванням усіх інструментів комплексу маркетингу, або – поступово покинути ринок" [3].

Найважливішим кроком у стратегічному маркетингу є чітке розуміння навколишнього середовища. Орієнтація діяльності на споживача виражається в загальновідомому принципі: "Робіть те, що потрібно споживачеві, а не намагайтеся продати йому те, що вам вдалося зробити" [8].

Для успішного функціонування системи безперервної мовної освіти важливим моментом є збір даних щодо торгівлі освітніми послугами, у цьому випадку – іноземними мовами. Доцільно постійно проводити вивчення наявних пропозицій, так як володіння інформацією допомагає виробляти правильну стратегію розвитку і стимулює до підвищення якості пропонованих послуг.

Звичайно, необхідно прагнути до більш детального збору статистичної інформації. Проте існує проблема обмеженого охоплення вузів, лінгвістичних центрів та інших організацій, надають освітні послуги з іноземних мов.

У своїй роботі ми спираємося на досвід окремих вузів України і регулярно вивчаємо ринок України, що дозволяє нам відстежувати ціни і тип пропонованих освітніх послуг і сприяє виявленню нових тенденцій розвитку освіти. Основним джерелом інформації служать Інтернет-сайти установ та реклама освітніх послуг будь-якого виду (газета, журнал, ЗМІ, радіо, телебачення та ін.). Різноманітність типів і моделей іншомовної освіти ускладнює завдання збору подібних даних і їх аналізу, вивчення динаміки розвитку освіти і зіставлення систем навчання різних вузів або організацій у сфері додаткової освіти.

Багато маркетингових методів – реклама, просування товарів і послуг, аналіз наявних покупців і конкурентів – використовуються вже кілька тисяч років.

Основне призначення послуг – задовольнити потреби населення, що постійно змінюються. Саме в силу швидкого збільшення кількості нових потреб сфера послуг в останні десятиліття зазнає значного розвитку.

За прогнозами вчених, у майбутньому саме послуги, а не матеріальні товари будуть користуватися підвищеним попитом [6, с. 248]. Тому вони вимагають посиленого контролю якості, довіри до постачальника і здатності пристосовуватися до запитів споживачів.

Сучасний ринок освітніх послуг створив ситуацію, коли [6, с. 258]:

оформився диференційований попит на освітні послуги;

склалася розвинена структура ринку освітніх послуг; обсяг пропозиції став перевершувати платоспроможний попит;

установам освіти доводиться розширювати перелік пропонованих на ринку освітніх послуг з метою "виживання".

Ключовим фактором успіху будь-якої організації є знання того, як споживач приймає рішення про покупку тих чи інших товарів і послуг, що ним керує або що обмежує вибір рішення і, нарешті, як організація може вплинути на поведінку своїх споживачів із найбільшою ефективністю.

На поведінку споживача освітньої послуги впливають психологічні, соціологічні, економічні фактори, потреба щодо освіти, макросередовище освіти, мікросередовище освітнього закладу, якість освіти, методи просування освітніх послуг [6, с. 255].

Світовий ринок освітніх послуг умовно об'єднує в собі кілька сегментів, основними з яких є мовні курси, шкільне навчання, вища освіта, додаткова професійна освіта й ін. Слід зазначити, що всі сегменти світового ринку освітніх послуг пов'язані між собою [1, с. 5]. Проте на ринку освітніх послуг вони представлені по-різному.

Найбільш популярним сегментом є мовні курси. Це так би мовити основний елемент освітніх послуг із іноземних мов, на базі якого виникають інші сегменти і створюються цілі освітні системи. Аналіз сайтів із іноземних мов показав, що курси пропонуються як державними, так і недержавними установами.

Але далеко не завжди пропоновані курси складаються в продуману, науково обґрунтовану систему освітніх послуг з іноземних мов, що враховує останні досягнення і вимоги часу.

У цьому зв'язку ми не говоримо про застосування популярних у викладанні іноземних мов зарубіжних методик або навчальних посібників. Йдеться про такі значущі концепції, як, наприклад, концепція безперервної освіти, яка слугувала поштовхом до створення багатьох проектів і проведення в галузі освіти експериментів у всіх частинах світу, і тим самим зіграла важливу роль у розвитку сучасного погляду на освіту.

Інтернет буквально рясніє оголошеннями про курси іноземних мов. Більшість із них не викликають особливого інтересу з наукової точки зору, так як є лише комерційною пропозицією. Те ж можна сказати і про лінгвістичні центри.

Далеко не всім з них вдалося пройти шлях від маленької компанії, створеної з нуля, до великої організації, яку знають і гідно оцінюють багато тисяч вдячних клієнтів у різних регіонах країни. І лише деякі з них пропонують добре продумані моделі безперервного навчання іноземним мовам.

Аналізувати діяльність лінгвістичних центрів не тільки цікаво, а й корисно. Такий підхід розкриває широкий спектр освітніх послуг, починаючи від дітей до дорослих, а з іншого боку, можна зробити для себе багато важливих відкриттів, які допоможуть удосконалити роботу викладача іноземних мов і зробити її більш ефективною.

Здійснимо спробу викласти наші підходи до навчання іноземних мов, які закладені в систему неформальної іншомовної освіти. У цілому, їх відрізняє кілька головних особливостей [7]:

- навчання повинно організовуватися, виходячи з особистісних та індивідуальних особливостей людини з метою їх подальшого розвитку;
- важливо враховувати наявний індивідуальний досвід людини, в тому числі досвід освоєння рідної мови і володіння нею. Відомо, що вивчення будь-якої мови, як рідної, так й іноземної, вимагає використання практично всіх аспектів індивідуального досвіду людини, а навчання іноземних мов важливо будувати, постійно проводячи аналогії з рідною мовою;
- психологічні механізми пізнання повинні лежати в основі моделювання освітньої технології (особливо індивідуальні та універсальні пізнавальні стратегії);
- навчання повинно бути цікавим і різноманітним (перш за все, за формою і використанням різних способів мислення і сприйняття, пізнавальних позицій);
- навколо тих, хто вивчає іноземну мову, важливо вибудовувати мовне оточення, звертаючи увагу на присутність іноземної мови в їх повсякденному житті: улюблені іноземні пісні, книги, мультфільми, кінофільми і т. ін. – таким чином, щоб іноземна мова стала постійним супутником, частиною і стилем життя. Це особливо важливо в даний час, коли планета все більше і більше перетворюється в "світ без кордонів";
- необхідно активно використовувати евристичні способи навчання (багато мовних закономірностей можна відкрити самостійно, і тоді вони розуміються інакше і пам'ятаються все життя);
- корисно, вивчаючи новий матеріал, відразу застосовувати отримані знання в реальній життєвій ситуації (або змодельованій);

- у розподілі різних мовних видів діяльності пріоритет слід надавати реальній розмовній практиці, щоб постійно створювати життєві ситуації для набуття конкретного особистісного досвіду. Навчати читання та письма теж бажано через призму говоріння;
- групове навчання має значно перевагу перед індивідуальним, так як дозволяє організувати багатовимірну комунікацію і перехід із позиції "учня" в позицію "викладач";
- необхідно більше використовувати можливості позитивного зворотного зв'язку від учасників групи і викладача, намагатися закріплювати тільки позитивні результати навчання.

Окрім усього перерахованого, навчальний простір має бути особливо оформлений. У цьому допомагає використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою організації різноманітних ефектів. Так до освітнього процесу надійно увійшли музика, відео і РР-презентація. Остання дозволяє створювати ефектні, логічні, добре структуровані модульні курси невеликого обсягу.

Висновки. Отже, ринок освітніх послуг з іноземних мов надзвичайно різноманітний. Він насичений, динамічний, затребуваний. Освіта як соціокультурне явище сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і розвитку суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, регулює, спрямовує об'єктивні сутнісні процеси розвитку людини, дозволяє виховати соціально активну, гуманістично орієнтовану особистість, залучену до культурної спадщини, що володіє досвідом ефективної соціальної взаємодії в широкому діапазоні видів діяльності, соціальних ролей і ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айдрус І. А. Мировой рынок образовательных услуг : учеб. пособие [Електронний ресурс] / Айдрус І. А., Филиппов В. М. – М.: РУДН, 2008. – Режим доступу: http://web-local.rudn.ru/weblocal/uem/iop_pdf/260-Aidrus.pdf
2. Арефьев А. Л. Российское образование на экспорт: Международный рынок образовательных услуг [Електронний ресурс] / Арефьев А. Л. // Демоскоп. Институт демографии Государственного университета – Высшей школы экономики. № 441– 442. – 2010. – Режим доступу: <http://demoscope.ru/weekly/2010/0441/tema01.php>
3. Барлибаев Х. А. Глобализация: питання теорії та практики / Барлибаев Х. А. // Вік глобалізації. – 2008. – № 2. – Режим доступу: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/>
3. Березин И. С. Средний класс на рынке образовательных услуг [Електронний ресурс] : доклад на науч.-практич. семинаре в МЭСИ 31 января 2002 г. / Березин И. С. – Режим доступу: <http://www.marketologi.ru/lib/mou05.html>
4. Блажевич В. В. Влияние глобализации на развитие языковой компетенции молодежи российского Дальнего Востока : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. социолог. наук / Блажевич В. В. – Хабаровск : "Тихоокеанский государственный университет", 2010.
5. Концепція профільного навчання на дорослій сходінці загальної освіти [Електронний ресурс] // Вчительська газета. – 2002. – № 42. – Режим доступу: <http://www.ug.ru/old/02.42/t9.htm>
6. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учебн. пособие. / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – [2-е изд., перераб.]. – Н. Новгород : НИМБ, 2004.
7. Плигин А. А. Личностно ориентированное образование : история и практика [Електронний ресурс] : монография. – М., 2003. – Режим доступу: <http://www.pligin.ru/nlpenglish/model.htm>
8. Разработка комплекса маркетинга новой компании на рынке образовательных услуг (иностраные языки) [Електронний ресурс]. – М., 2008. Режим доступу: <http://cat.disserty.ru/>
9. Leclerc G. Non-stop learning (A Utopia for our times?) / Leclerc G. // UNESCO Courier. – 1991. – Feb. – P. 39(2).
10. Paye J. Strategies for a learning society / Paye J. // OESDOb server. – 1996. – April – May. – № 199.

УДК 177 + 376.1 + [167+008 392.9] + 378.048.2

Козубцов І. М.,

*кандидат технічних наук, старший науковий співробітник
(Науковий центр зв'язку та інформатизації
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації)*

РОЛЬ ТРАДИЦІЙ У СТАНОВЛЕННІ, ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ АД'ЮНКТІВ ТА АСПІРАНТІВ

У науковій статті розкрито роль традицій у становленні, вихованні та розвитку методологічної культури ад'юнктів і аспірантів. Наукова новизна полягає в тому, що вперше визначено наявність у структурі об'єктного компонента методологічної культури ад'юнктів традиційної складової.

Ключові слова: *методологічна культура, аспірант, ад'юнкт, розвиток, роль, традиції, виховання, становлення.*

The scientific article contains the analysis of the role of traditions in formation, upbringing and development of methodological culture in the adjuncts and post-graduate students. Scientific novelty lies in the fact that firstly it is identified the presence in the structure of the object component of methodological culture in the adjuncts the traditional component.

Keywords: *methodological culture, post-graduate student, adjunct, development, role, traditions, upbringing, development.*

В научной статье раскрыта роль традиций в становлении, воспитании и развитии методологической культуры адъюнктов и аспирантов. Научная новизна состоит в том, что впервые определено наличие в структуре объектного компонента методологической культуры адъюнктов традиционной составляющей.

Ключевые слова: *методологическая культура, аспирант, адъюнкт, развитие, роль, традиции, воспитание, становление.*

Постановка проблеми. Відповідно до затвердженої теми дисертаційного дослідження автора [1] поставлено часткове наукове завдання – з'ясувати роль традицій у становленні, вихованні та розвитку методологічної культури ад'юнктів. Відсутність рішення даного часткового завдання логічно визначило продовження започаткованого автором дослідження та доповнення його концепції [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи чисельні наукові та літературні джерела, у яких визначається місце і роль традицій, звернемо увагу найбільш значущі дослідження. Так В. І. Вернадський [3] описує гарну традицію в науковому суспільстві – започаткування наукових шкіл Росії; Б. І. Бедний та А. А. Миронос [4] підкреслили наявність національних традицій у системі підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; Д. С. Даніна [5; 6] описує традиції наукової школи Резерфорда; А. С. Макаренко [7] розкриває роль традицій у формуванні колективу. Ці роботи є актуальними і в сьогоденні.

Незважаючи на посилення уваги дослідників до традицій, саме питанню ролі традицій у становленні та розвитку методологічної культури ад'юнктів та аспірантів авторами не приділено достатньої уваги, а тому це є актуальним напрямком дослідження.

Формулювання цілей статті. Розглянути роль традицій у розвитку методологічної культури ад'юнктів та аспірантів, таким чином, продовжуючи розпочате раніше дослідження [8].

Виклад основного матеріалу. У межах нашої проблеми є доцільним розглянути структуру об'єктного компонента методологічної культури ад'юнктів (аспірантів), у якій зобразимо логічне місце складової традицій (див. рис. 1). Власне, як окремий компонент, традиції вчені розглядають у складі загальнолюдської культури. Однак вони значною мірою

наявні у системі підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів не лише в Україні, але й у всьому світі, як національна особливість ідентифікації [8].

За результатами дослідження [4] було встановлено наявність традицій в об'єктному компоненті методологічної культури ад'юнктів.

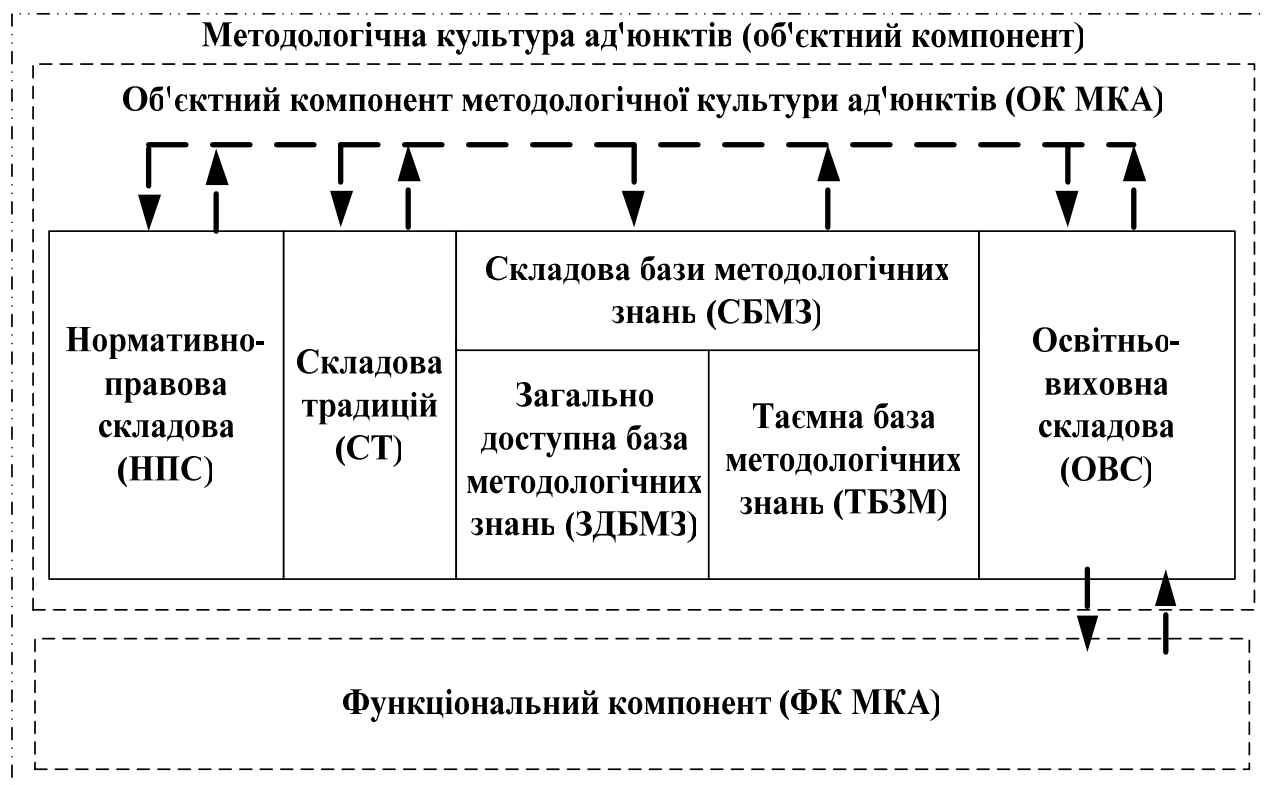


Рис. 1. Структура об'єктного компонента методологічної культури ад'юнктів

Важливим для нашого дослідження є розгляд кількох уживаних визначень поняття "традиція", зокрема запропоноване М. Г. Тофтулом [9, с. 357]. Традиція (лат. *traditio* – передача) – форма передачі елементів культури, соціального досвіду – звичаїв, побуту, обрядів, норм співжиття, правил і манер поведінки, усталених поглядів і переконань, цінностей, смаків, що склалися історично й передаються з покоління в покоління та зберігаються впродовж тривалого часу. Традиції тією чи іншою мірою і в тих чи інших формах наявні в будь-якому суспільстві та в усіх сферах культури.

Як бачимо, традиція – це усталення певних поглядів і переконань, цінностей, що склалися історично й передаються з покоління в покоління та зберігаються впродовж тривалого часу. Вже саму систему підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів не лише в Україні, але й у всьому світі можна розглядати як велику цінність цивілізації, спрямовану на репродукцію вчених, яка передається тисячоліттями.

Існують також внутрішньосистемні традиції, наприклад, у наукових школах, які становлять стрижень системи підготовки вчених.

Детальне вивчення наукових праць з історії науки в Росії дає змогу виділити традицію формування наукової школи. З цього приводу важливим для дослідження є робота В. І. Вернадського [3]. Автор підкреслює, що утворення наукових шкіл – гарна традиція, яка з'явилась унаслідок особливостей культурно-історичного розвитку Росії. "В России начало научной работе было положено правительством Петра, исходившего из глубокого понимания государственной пользы. Но эта работа быстро нашла себе почву в общественном сознании и не прерывалась в те долгие десятилетия, когда иссякла государственная поддержка научного творчества ..." [3].

Цікавою для нашого дослідження є робота Д. С. Даніна. Автор звертає увагу на

яскравий приклад традиції колективного мислення, яким виділялись пообідні зустрічі за чашкою чаю учнів наукової школи фізика Е. Резерфорда, де кожен міг генерувати свої найбільш "маревні" ідеї [5]. "В резерфордовской лаборатории все трудились молча и деятельно: шеф не выносил праздных словопрений. Но в час после полудня все собирались на чаепитие в физпрактикуме и там выговаривались досыта. Почти все работы и все споры вертелись, как правило, вокруг планетарного атома", – так мальовниче описує Д. С. Данін у роботі [6] традиції наукової школи.

З теоретико-методологічної точки зору заслуговують на увагу твори А.С. Макаренка, де автором наведено багато прикладів ролі традицій [7]. Так на всіх стадіях розвитку колективу виникають, міцніють і об'єднують колектив великі й малі традиції. Традиції – це такі стійкі форми колективного життя, які емоційно втілюють норми, звичаї, бажання вихованців. Традиції допомагають виробляти загальні норми поведінки, розвивають колективні переживання, прикрашають життя.

За аналогією до теорії А.С. Макаренка в науковій школі можна також виділити великі й малі традиції. Великі традиції – це яскраві масові події, підготовкою і проведенням яких науковий керівник виховує відчуття гордості за свій науковий колектив, віру в його сили, пошану до громадської думки. Малі, буденні, повсякденні традиції скромніші за масштабами, але не менш важливі за виховними діями по відношенню до ад'юнктів та аспірантів. Вони вчать підтримувати встановлений порядок, виробляючи стійкі звички творчої поведінки ад'юнктів та аспірантів. Малі традиції не вимагають особливих зусиль, їх підтримують усі члени наукової школи. Традиції змінюються й оновлюються. Нові завдання, що постають перед колективом, та нові способи їх вирішення стають з часом методологічною основою – це сприяє виникненню нових і відмиранню старих традицій.

О. А. Солодова в монографії [10] вираховувала сучасну стійку тенденцію взаємозамінності працівників, яка поступається місцем персоналізації завдань (тимчасовий склад проти кадрового). Внаслідок цього спостерігається підвищення ролі: суб'єктивності роботи вченого; гнучких, короткотривалих проектів і колективів.

Тож за таких умов посилюється роль традицій у процесі формування тимчасових наукових колективів. Час змінюється, а традиційна основа навіть у формуванні тимчасових наукових колективів залишається і діє за законами, описаними А. С. Макаренком.

Окрім того, у контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує робота [4], автори якої на основі аналізу діяльності наукових керівників (консультантів) та відгуків щодо їх діяльності сформували класифікаційну типологію як наукових керівників, так і самих аспірантів. Можна припустити, що за цією типологією і відбувається трансляція методологічної культури від покоління до покоління дослідників.

На розвиток методологічної культури ад'юнктів впливає типологія наукових керівників. Причому на відбір традицій впливає мораль особистості наукового керівника та наукова етика, яка корелює з його типологією.

Цікавою для нашої проблеми є достовірні відомості з історії розвитку науки і техніки про трагічні долі титанів науки: Данте, Леонардо, Мікеланджело, Дж. Бруно, де нове розуміння народжувалося в жорстокій боротьбі зі старим світом релігійної традиції.

В античну епоху Сократ був засуджений до смерті, Аристотель вимушений був покинути Афіни, Гипатію розтерзав натовп фанатиків-християн. На рубежі нового часу зійшли на вогнище Дж. Бруно і Сервет. Галілей був засуджений до довічного ув'язнення, Декарт і Ньютон не наважилися за життя опублікувати деякі роботи, а в Росії роботи М. Ломоносова не сприймалися церквою. Відсутність моралі та етики як у наукового керівника, так і в членів колективу наукової школи призводять до спотворення, плагіату тощо.

Аналіз результатів дослідження та висновки. Безумовно, у структурі методологічної культури має бути наявна складова традицій, оскільки вони існують практично в будь-якому прояві соціального життя, у тому числі в науковій сфері. Однак значущість їх у різних

галузях неоднакова.

Традиції супроводжують наукове суспільство протягом усієї його історії. Вони є найважливішими елементами його онтогенезу і філогенезу.

Роль і функції традицій у науковому суспільстві й ставлення до них наукових керівників є показником культурного розвитку їх учнів у науковій школі.

Отже, під традицією в складі методологічної культури можна розуміти набір елементів соціокультурної, методологічної спадщини, що передається від покоління до покоління наукових керівників та підтримується учнями наукових шкіл тривалий період. Традиції охоплюють об'єкти спадщини (цінності різного порядку), процеси передачі цієї спадщини від покоління до покоління, а також процедури і способи успадкування. У ролі традицій виступають певні суспільні норми поведінки, цінності, ідеї, звичаї, ритуали в сфері методології організації наукових досліджень.

Їх вплив виявляється різною мірою. Наприклад, під час атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації вони мають принциповий характер і виражаються в консервативній формі, в інших, наприклад у сучасному житті наукової школи, їх наявність мінімальна, або пов'язана з творчістю. Функціонування певних традицій у системі підготовки ад'юнктів і аспірантів є необхідною умовою їх життєдіяльності.

Елемент наукової новизни. Новизна дослідження полягає в тому, що вперше зазначена наявність традиційної складової у структурі об'єктного компонента методологічної культури ад'юнктів та аспірантів.

Прогноз подальшого напрямку дослідження полягає в розгляді інших складових об'єктного компонента методологічної культури ад'юнктів та аспірантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козубцов І. М. Теоретичні та методичні основи розвитку методологічної культури ад'юнктів : теми докторських дисертаційних досліджень з педагогіки : Протокол №7 від 27.10.2015 р. [Електронний ресурс] // Протоколи засідань / Міжвідомча рада з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук НАПН України. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/uploads/files/iccr/protocols/2015.rar>.
2. Козубцов І. М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. – 2014. – №1. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf.
3. Вернадский В. И. Труды по истории науки в России / В. И. Вернадский. – М., 1988. – С. 65.
4. Бедный Б. И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография. / Бедный Б. И., Миронос А. А. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
5. Данин Д. С. Резерфорд / Д. С. Данин. – М. : "Молодая гвардия", 1967. – 621 с.
6. Данин Д. С. Труды и дни Нильса Бора (1885-1962) / Д. С. Данин. – М. : Знание, 1985. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Физика". – №3).
7. Макаренко А. С. Педагогическая поэма [Текст] : роман : для ст. шк. возраста / А. С. Макаренко; худ. В. Савадов. – К. : Веселка, 1986. – 604 с.
8. Козубцов І. М. Національні особливості та перспективні принципи удосконалення систем підготовки і атестації вчених в контексті Болонського процесу / І. М. Козубцов // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка : [зб. наук. праць] Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 20. – С.50 – 54.
9. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики / М. Г. Тофтул. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.
10. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования : Синергетический подход : учеб. пособ. / Е. А. Солодова // Предисл. Г. Г. Малинецкого. – М. : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2012. – 344 с. – (Синергетика : от прошлого к будущему. – №56; Будущая Россия).

УДК 377

Літяга І.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки та педагогічної майстерності
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються сутність та специфіка підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності, що дасть їм можливість формування правильного розуміння обраної спеціальності та перспективних поглядів на неї. У сучасних умовах усе глибшим є усвідомлення громадськістю, державними органами важливості оптимізації різноманітних аспектів соціального розвитку. Соціальні проблеми мають обов'язково розв'язуватися, а успіх визначених змін буде залежати від кваліфікації працівників, які займаються соціальним обслуговуванням і захистом, що передбачає відповідну підготовку кадрів.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, волонтер, волонтерство, волонтерський рух, добровільність, безкоштовність.

The article examines the nature and specificity of training the future social workers to volunteer activities that will give them the opportunity of forming a correct understanding of the chosen specialty and advanced views on it. In modern conditions all the more profound is the awareness of the public, public authorities of the importance of the optimization of various aspects of social development. Social problems must necessarily be solved, and the success of specific changes will depend on the skills of workers who provide social services and protection, which implies appropriate training.

Keywords: social work, social worker, volunteer, volunteering, voluntary, free of charge.

В статье рассматриваются сущность и специфика подготовки будущих социальных работников к волонтерской деятельности, что даст им возможность формирования правильного понимания выбранной специальности и перспективных взглядов на нее. В современных условиях все более глубоким является осознание общественностью, государственными органами важности оптимизации различных аспектов социального развития. Социальные проблемы должны обязательно решаться, а успех определенных изменений будет зависеть от квалификации работников, которые занимаются социальным обслуживанием и защитой, что предполагает соответствующую подготовку кадров.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, волонтер, волонтерство, волонтерское движение, добровольность, безоплатность.

Постановка проблеми. Волонтерська діяльність є однією з основ побудови та розвитку громадянського суспільства. Система соціального захисту в Україні в сучасних умовах постійно потребує уваги з боку держави та суспільства. Зміни, які в останні роки відбуваються в Україні, призвели до погіршення становища населення, і саме тому нагальною є потреба в ефективній роботі системи соціального захисту, зокрема соціальній допомозі тим людям, хто її потребує. Волонтерський рух для студентської молоді є невичерпним джерелом оволодіння громадянською освітою, можливістю вчитися та сприяти взаємодії людей у суспільстві.

Метою статті є розкриття основ підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності.

Проблемою вивчення діяльності волонтерів у соціальній сфері займаються такі науковці, як О. Главник, А. Капська, В. Кратінова, В. Рєзнікова та ін.

Одним із напрямів соціальної допомоги є участь добровольців у наданні різноманітних соціальних послуг. Волонтерська допомога – це безкоштовна благодійна діяльність, яка

ґрунтується на принципах законності, гуманності, рівності, добровільності, безоплатності, неприбутковості [8].

Завданнями волонтерського руху в Україні є:

1. Підвищення рівня визнання. Уряд та місцева влада мають бути впевнені щодо механізмів залучення волонтерів до проведення консультацій і вивчення питання з метою визначення якісного внеску всього волонтерського сектора у національне процвітання та розвиток. Вирішення питань повинно ґрунтуватися на кращому досвіді роботи малих груп, місцевих громад, національних неурядових організацій, а також на результатах міжнародної діяльності волонтерів [3, с.84].

2. Мотивація. Засоби залучення людей до волонтерської діяльності визначаються залежно від ситуації в суспільстві. Держава може запропонувати свої тренінгові програми для волонтерів певного спрямування (техніка, управління, фінанси тощо); допомогу в отриманні офіційно визнаного статусу, страхового та соціального забезпечення для того, щоб вивести волонтерів на рівень фахівців інших сфер діяльності; знизити ставки для платників податків, які підтримують волонтерські ініціативи; за певних обставин враховувати волонтерську діяльність як проходження військової служби; надання волонтерам для користування частини ресурсів, таких як підручники, медикаменти, фінансування та ін. [3, с.85].

3. Встановлення системи обміну інформацією. Телебачення, радіо, друковані видання та електронні інформаційні засоби можуть надавати відомості про досягнення волонтерів. Такий обмін інформацією може здійснюватися на місцевому рівні, на рівні провінцій, сусідніх держав, дальнього зарубіжжя за допомогою електронних засобів передачі інформації [5, с.99].

4. Пропаганда. Виконання цього завдання спрямоване на виявлення замовлення на послуги волонтерів, пропозиції про бажання надавати послуги в якості волонтерів з урахуванням розширення даної діяльності, а також формування сприятливого загального клімату, громадської та офіційної думки, що підтримували б волонтерські ініціативи. Цей процес також може бути спрямований на визнання статусу волонтерів, використання напрацьованих схем, встановлення систем обміну інформацією. Тут важливо врахувати компетентність і професіоналізм фахівців-волонтерів, а також користь, яку отримає суспільство від їх діяльності [5, с. 100].

Кожен із майбутніх соціальних працівників, беручи участь у тій чи іншій справі, відчуває, як він сам стає дорослішим і впевненішим у собі, може реалізовувати свої бажання, здібності, усвідомлюючи значущість своєї праці.

Причинами залучення до волонтерства є надання допомоги і соціалізація особистості через самовизначення, самоорганізацію, самопізнання, саморегуляцію, самореабілітацію, самореалізацію, самоосвіту і самовиховання.

Для роботи волонтером необхідна теоретична підготовка і практична база, про що варто дбати соціальним працівникам, які організовують діяльність волонтерів, а саме:

- турбота про інтереси кожного з урахуванням інтересів, здібностей і можливостей;
- чітке формулювання завдань і термінів виконання;
- стимулювання розвитку почуття відповідальності;
- активізація бажання до взаємодії;
- ставлення до волонтера як до колеги, незалежно від частки його допомоги та віку;
- дбати про розвиток та зростання потенційних можливостей соціальної особистості, людини [5, с. 43].

Волонтерська діяльність потребує не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, педагогіки, соціології, медицини, юриспруденції, дефектології тощо. Волонтери мають володіти навичками спілкування з різними соціальними групами, знайомитися із кращим досвідом роботи волонтерів України та закордону. Організація

різних форм навчання добровільних помічників є актуальним питанням сьогодення [2, с.223].

Майбутніх соціальних працівників необхідно ознайомити з основними функціями волонтерського руху, а саме: формування і розвиток громадянського суспільства, закріплення соціальних цінностей, традицій; допомога щодо соціалізації та адаптації окремого індивіда; інтеграція у суспільство через асоціації громадян; об'єднання зусиль щодо захисту прав та інтересів громадян; самоврядування і колективне вирішення різноманітних проблем суспільства на основі соціальних інновацій; підтримка незахищених груп; вільне самовираження і соціальна творчість [6, с.69].

Залучаючи студентів до волонтерської групи, варто ознайомити їх із напрямками волонтерської діяльності, правами волонтерів тощо.

Напрямами здійснення волонтерської діяльності є:

1) надання волонтерської допомоги з метою підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, які потребують соціальної реабілітації;

2) здійснення догляду за хворими, інвалідами, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги;

3) надання допомоги громадянам, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації техногенного чи природного характеру, дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції, у результаті соціальних конфліктів, нещасних випадків, а також жертвам злочинів, біженцям;

4) надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів;

5) проведення заходів, пов'язаних із охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання;

6) сприяння проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних із організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів;

7) надання волонтерської допомоги для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного або природного характеру;

8) надання волонтерської допомоги Збройним Силам України, іншим військовим формуванням, правоохоронним органам, органам державної влади під час дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції;

9) надання волонтерської допомоги за іншими напрямками, не забороненими законодавством[8].

Держава в особі її органів та посадових осіб має підтримувати громадську ініціативу щодо провадження волонтерської діяльності, гарантувати їй забезпечувати захист передбачених Конституцією України та законами прав, свобод і законних інтересів волонтерів, тих, хто отримує волонтерську допомогу, організацій та установ, що залучають до своєї діяльності волонтерів.

Волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги.

Волонтерами можуть стати громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах і які є дієздатними. Особи віком від 14 до 18 років можуть брати участь у волонтерській діяльності за згодою батьків (усиновлювачів), прийомних батьків, батьків-вихователів або піклувальника [8].

Волонтери можуть надавати волонтерську допомогу індивідуально, при цьому вони зобов'язані повідомляти отримувачів волонтерської допомоги про те, що вони не співпрацюють з організаціями та установами, що залучають до своєї діяльності волонтерів.

Волонтер має право на: 1) належні умови здійснення волонтерської діяльності, зокрема, отримання достовірної, точної та повної інформації про порядок та умови провадження волонтерської діяльності, забезпечення спеціальними засобами захисту, спорядженням та обладнанням; 2) зарахування часу здійснення волонтерської діяльності до навчально-виробничої практики в разі її проходження за напрямом, що відповідає отримуваний спеціальності, за згодою навчального закладу; 3) відшкодування витрат, пов'язаних зі здійсненням волонтерської діяльності; 4) інші права, передбачені договором про провадження волонтерської діяльності та законодавством [8].

Волонтер також зобов'язаний: 1) сумлінно та своєчасно виконувати обов'язки, пов'язані з провадженням волонтерської діяльності; 2) у випадках, визначених законодавством, проходити медичний огляд та надавати довідку про стан здоров'я; 3) у разі необхідності проходити подальшу підготовку (перепідготовку); 4) не допускати дій і вчинків, які можуть негативно вплинути на репутацію волонтера, організації чи установи, на базі якої провадиться волонтерська діяльність; 5) дотримуватися правового режиму інформації з обмеженим доступом; 6) у разі укладення договору про провадження волонтерської діяльності та одностороннього розірвання договору з ініціативи волонтера відшкодовувати прямі збитки, завдані ним, якщо це передбачено договором; 7) відшкодовувати майнову шкоду, заподіяну внаслідок здійснення ним волонтерської діяльності, відповідно до закону [8].

Волонтерську допомогу отримують фізичні та юридичні особи, що є неприбутковими організаціями й мають право на отримання такої допомоги.

Отримувачі волонтерської допомоги мають право на:

- 1) звернення за волонтерською допомогою;
- 2) поважливе і гуманне ставлення з боку волонтерів та організацій і установ, що залучають до своєї діяльності волонтерів;
- 3) вибір волонтерів та організацій і установ, що залучають до своєї діяльності волонтерів, форми надання волонтерської допомоги;
- 4) отримання інформації про свої права, обов'язки та умови надання волонтерської допомоги;
- 5) дотримання правового режиму інформації з обмеженим доступом;
- 6) захист своїх прав та законних інтересів відповідно до закону [8].

Ті, хто отримує волонтерську допомогу, зобов'язані надавати волонтерам та організаціям і установам, що залучають до своєї діяльності волонтерів, повну та достовірну інформацію, пов'язану з наданням волонтерської допомоги; не створювати додаткових ризиків для життя та здоров'я волонтерів під час надання волонтерської допомоги; у разі укладення договору про надання волонтерської допомоги відшкодовувати прямі збитки, спричинені відмовою від отримання волонтерської допомоги, якщо це передбачено договором.

Отже, в сучасних умовах усе глибшим є усвідомлення громадськістю, державними органами важливості оптимізації різноманітних аспектів соціального розвитку. Соціальні проблеми мають обов'язково розв'язуватися, а успіх визначених змін буде залежати від кваліфікації працівників, які займаються соціальним обслуговуванням і захистом, що передбачає відповідну підготовку кадрів.

Формування та розвиток волонтерського руху є одним із важливих шляхів до продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі та в Україні зокрема. Перспективою є плідна робота в даному напрямі, оскільки в сучасних умовах розвитку суспільства майже нівелюються проблеми людей, які потрапили у складні життєві обставини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: [навч. посібник] / О. В. Безпалько. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
2. Волонтерство як соціально-педагогічна умова становлення особистості // Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Н. Капської. – К., 2006. – С. 223-243.

3. Загальна декларація волонтерів / XI Конгрес Міжнародної асоціації Волонтерів (Париж, 1990р.) // Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н. М. та ін. – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.
4. Кратінова В. Волонтерство як засіб соціального та професійного становлення студентів / Кратінова В. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – №1. – С. 76-81.
5. Ларіонова Н. П. Історико-феноменологічний аналіз волонтерства / Ларіонова Н. П. // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – №3. – С. 99-105.
6. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. / за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. — К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
7. Управління діяльністю волонтерів / за ред. О. Винничук, С. Кизима, Б. Маслич. – Ресурсний центр розвитку громадських організацій “Турт”, 1998. – 160 с.
8. Закон України "Про волонтерську діяльність" (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 42, ст.435) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>

УДК 371.134:614.253.5

Ліщук І. І.,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано технології підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, розкрито шляхи формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер під час проведення інтегрованих практичних занять циклу професійної й практичної підготовки. Висвітлено педагогічні умови забезпечення здатності до рефлексії в майбутніх медичних фахівців, формування у них рефлексивних умінь.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, педагогічні умови, інтегроване заняття, бінарне заняття, рефлексія, рефлексивні уміння.

This article focuses on improving the quality of training of future nurses. The article deals with conditions that ensure the formation of capacity for reflection in future medical professionals. Expands value reflexive skills, necessary for effective implementation of practice, solving professional problems. Presented by binary practical employment as the possibility of implementing integrated education in higher educational institutions. Expands the way of formation of professional competence of nurses during the of practical employments cycle of integrated professional and practical training. Also noted that the task of the modern teacher – to teach students to learn. Therefore, teachers need to learn new technologies, develop their own thinking, improve abilities and skills, order to encourage the activity of future specialists – not as the performers of tasks, as well as artistic and creative personalities that able to actively search for problem solving.

Keywords: competence, professional competence, pedagogical conditions, integrated lessons, binary lessons, reflection, reflective skills.

В статье проанализированы технологии повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, раскрыто путь формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер при проведении интегрированных практических занятий цикла профессиональной и практической подготовки. Освещены педагогические условия обеспечения способности к рефлексии у будущих медицинских специалистов, формирование у них рефлексивных умений.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагогические условия, интегрированное занятие, бинарное занятие, рефлексия, рефлексивные умения.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні характерним є вдосконалення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації і водночас зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Сьогодні розвиток системи освіти, зокрема медичної, має реалізовуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісного та креативного мислення майбутніх медичних фахівців. Ці знання можуть бути отримані на основі інтеграції дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової підготовки, а особливо, професійної та практичної підготовки. За таких умов якісна освіта має забезпечувати формування професійної компетентності майбутнього конкурентоспроможного фахівця, який зможе не лише володіти певним рівнем знань, умінь і навичок, але й зможе практично застосовувати їх для успішного вирішення нестандартних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності у процесі навчання у вищому навчальному закладі відобразилися у працях вітчизняних та зарубіжних науковців таких, як О.Є. Антонова, В.І. Байденко, О.С. Березюк, В.Ю. Биков, Н.М. Бібік, Г.П. Васянович, С.С. Вітвицька, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, О.Я. Данилюк, О.А. Дубасенюк, Л.І. Зеленська, О.С. Заблоцька, І.О. Зимня, І.А. Зязюн, Є.О. Клімов, І.М. Козловська, В.В. Краєвський, М.І. Лазарєв, Г.А. Ларіонова, Т.О. Литвиненко, Б.Ф. Ломов, І.Р. Махновська, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Р.М. Уайт, А.В. Хуторський та інші.

Безперечно, вітчизняний і зарубіжний досвід свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ та практичних шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Однак залишається багато невивчених аспектів цієї проблеми у процесі підготовки майбутніх медичних сестер, зокрема, формування професійної компетентності у процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін.

Мета статті полягає в аналізі проблеми формування професійної компетентності в майбутніх медичних сестер у процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Компетентність (лат. competentens (competentis) – відповідність, здібність; компетенція – competentia – належність) – це інтегрована здатність особистості, що поєднує у собі знання, уміння, навички, особистий досвід й особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми та завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [1; 2]. "Це може бути коло повноважень, які забезпечуються законодавством, уставом чи іншим документом певному управлінню чи особі, або коло питань, у яких певна особа володіє знаннями, досвідом" [3, с. 419].

На думку британського психолога Дж. Равена, компетентність – це здатність особистості працювати самостійно без постійного керівництва, беручи на себе відповідальність за власну ініціативу; готовність визначати проблеми та шукати шляхи їх вирішення [4].

І.О. Зимня до складу компетентності включає такі складові:

готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);

володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);

досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);

ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект);

емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [5, с. 25-26].

Професійна компетентність є мірою і головним критерієм професійної підготовленості та здатності фахівця виконувати завдання й обов'язки відповідно до посади, яку він займає. Професійна компетентність дає змогу фахівцю успішно виконувати різноманітні види

професійної діяльності, синтезує у собі широкий спектр знань, умінь і навичок, відображає ступінь сформованості професійної культури фахівця і визначає результати його роботи.

Професійна компетентність, на думку Г.А. Ларіонової, – це системне поняття, коло повноважень у сфері діяльності, що передбачає наявність відповідних знань, досвіду, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також індивідуальні здібності, що забезпечують можливість реалізації діяльності. При цьому автор розглядає компетентність як освітній результат, що відображає підготовленість суб'єкта навчання до реального володіння методами і засобами професійної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці [6].

Саме тому формування особистості майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах має відбуватися на основі особистісно-орієнтованого підходу, оскільки він базується на смисловій складовій професійної діяльності, дає можливість бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Ми розглядаємо технологію формування професійної компетентності як науково обґрунтовану систему, що включає мету, визначення проміжних цілей формування професійної компетентності, дидактичне обґрунтування змісту навчального процесу, впровадження доцільних форм, методів, засобів, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного явища, що використовується у процесі проектування, організації й здійснення спільної навчальної діяльності викладачів, студентів для досягнення результату в оволодінні професійними знаннями, вміннями та навичками.

Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі навчання фахових дисциплін передбачає сукупність обставин, що сприяють організації освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності.

Основою розвитку особистості у професійному аспекті є рефлексія – основа досвіду, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення [7]. Рефлексія має суб'єктивну природу, її становлення у процесі навчальної діяльності майбутніх фахівців передбачає формування сукупності рефлексивних умінь. У зв'язку з цим зміст, методи і форми підготовки в процесі навчання у вищому навчальному закладі мають бути спрямовані на підвищення ступеня активності щодо самостійності, саморозвитку, аналізу власних досягнень. Професійна рефлексія передбачає осмислення перебігу подій, умов власної професійної діяльності. Рефлексивна культура передбачає уміння правильно оцінювати свої потреби, мотиви, поведінку і співвідносити це з думками інших людей. Професійна рефлексія дає змогу оцінювати також систему своїх цінностей, моральні й соціальні якості, міркування особистості про себе як про фахівця. Рефлексивна культура необхідна для розв'язання професійних ситуацій. У процесі підготовки майбутнього фахівця саме вона стає пусковим механізмом, який налаштовує молоду людину на професійне зростання і творчість.

Інтеграція (від лат. *integrum, integratio* – повний, цілісний, відновлення) – це процес взаємопроникнення наук, не розчинення одне в одному, а об'єднання у єдине ціле різних фрагментів, внаслідок якого основні компоненти дисциплін синтезуються у цілісну систему.

Класичним прикладом інтегрованого підходу до організації освітнього процесу є проведення бінарних занять. Слово "бінарний" походить від латинського слова "*binarius*" – "подвійний". За класифікацією А.В. Хуторського бінарні заняття належать до комунікативного типу [8]. Бінарне заняття – це спеціально організовані дослідження, які об'єднують знання з різних дисциплін, спрямовані на вирішення певної проблеми, яка виникла на межі навчальних предметів, що дозволяє досягнути цілісного сприйняття студентами досліджуваних питань, а також мають практичну спрямованість.

Проаналізувавши навчальний план підготовки майбутніх медичних сестер, проведено експеримент на четвертому курсі: паралельне вивчення навчальних дисциплін "Медсестринство у внутрішній медицині" та "Медсестринство в геронтології, геріатрії та

паліативній медицині". Вдало було поєднано теми обох дисциплін, що сприяло ефективному проведенню бінарних занять з активним застосуванням комп'ютерних технологій.

Бінарне заняття відрізняється від звичайного. Оскільки на останньому використовуються запропоновані програмою міждисциплінарні зв'язки, що передбачають короткі доречні вкраплення у заняття відомостей з матеріалу інших дисциплін. Тоді як на бінарному занятті міжпредметні зв'язки сприяють глибшому сприйманню та осмисленню матеріалу, що опрацьовується.

Бінарне заняття – результат співпраці двох викладачів, яка переростає у творчий процес здобувачів вищої освіти та формує у них креативну компетентність, оскільки вивчення певної проблеми на межі двох дисциплін є завжди цікавим і пізнавальним. Метою проведення бінарного заняття є створення умов практичного застосування знань, умінь та навичок з обраних дисциплін, сприяння розвитку формування рефлексивної здатності майбутніх медичних фахівців.

Інтеграція змісту декількох предметів формує цілісні знання, об'єднує спільною метою у межах заняття, допомагає об'єднати студентів, які віддають перевагу різним наукам і бувають пасивними на деяких заняттях. Суть такого навчання ґрунтується на виявленні в різних навчальних дисциплінах однотипних елементів і поєднанні їх у якісно нову цілісність із метою створення загального світосприйняття.

Інтегральна технологія у навчанні реалізується такими шляхами: встановлення зв'язків між навчальними дисциплінами; упровадження в освітній процес інтегрованих занять; включення у навчальні плани інтегрованих курсів, як обов'язкових, так і за вибором; проведення міждисциплінарних заходів.

Залежно від кількості дисциплін і видів діяльності студентів бінарні заняття можуть бути різних видів: лекція, екскурсія, кіно-заняття, лабораторна, практична робота, семінар, конференція, ділова гра, імітація виробничої ситуації та інші. Види занять можуть бути вступними й узагальнюючими.

Ігрові форми проведення занять можуть використовуватися як універсальний засіб формування професійної компетентності, які не лише активізують пізнавальну діяльність, але й забезпечують засвоєння потрібної інформації, її усвідомлення. Однозначно, учасники ігрових занять у процесі імітаційного моделювання отримують більш конкретне уявлення про суть своєї майбутньої професійної діяльності. У навчальних, ситуаційних іграх необхідно передбачати рівні пізнавальної діяльності студентів. Поступове ускладнення рівнів із одночасним підвищенням самостійності студентів у процесі пізнавальної діяльності зумовлює різний підхід до формування проблем, проблемних ситуацій, а також їх вирішення.

Ефективність бінарних занять залежить від дотримання таких педагогічних умов:

правильного виділення міждисциплінарних багатопланових об'єктів за допомогою аналізу навчальних програм;

раціональної організованої спільної роботи викладачів із підготовки занять (вивчення літератури, взаємне консультування, складання спільного плану заняття, визначення глибини та об'єму розкриття навчального матеріалу, послідовності його вивчення, вибір методів та засобів навчання);

узгодженості дій викладачів та студентів під час заняття (застосування різних форм співпраці на занятті);

вибору способів перевірки розуміння студентами теми.

На діяльність викладачів відводиться не більше половини часу заняття, решта – призначена для роботи студентів. Проводять таке заняття декілька викладачів, які є однаково важливі у навчально-виховному процесі. Вони активізують пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти на усіх етапах заняття; урізноманітнюють форми навчальної роботи та забезпечують наступність між ними.

Застосовуючи у процесі підготовки майбутніх медичних сестер з терапевтичних дисциплін інтеграцію теоретичних, практичних і наукових знань, реалізуючи її під час проведення бінарних занять, можна досягнути таких результатів:

- знання здобувачів вищої освіти набувають системності;
- уміння стають узагальненими та сприяють комплексному застосуванню знань, їхньому синтезу та аналізу, перенесенню ідей та методів з однієї дисципліни до іншої. Це є основою творчого підходу до навчальної, наукової та практичної діяльності фахівця відповідно до вимог сьогодення;
- посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів здобувачів вищої освіти;
- більш ефективно формуються переконання, досягається всебічний розвиток особистості;
- оптимізується та інтенсифікується навчальна та педагогічна діяльність.

Однак маємо пам'ятати, що не потрібно об'єднувати всі дисципліни в одне ціле, так як вони втрачають свою індивідуальність. Тому бінарні заняття необхідно давати періодично, щоб здобувачі вищої освіти побачили взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і зрозуміли, що знання однієї дисципліни полегшує розуміння процесів і явищ, що вивчаються в інших галузях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі всього вищезазначеного можна дійти висновку, що бінарні заняття – це дієвий засіб формування професійної компетентності у майбутніх медичних сестер. Вони відповідають провідним тенденціям розвитку сучасної освіти, вносять новизну та оригінальність в освітній процес. Використання інтегрованих методів має переваги в тому, що дозволяє урізноманітнювати навчальну діяльність, позбавлятися шаблонів, сприяє підвищенню активності студентів, ефективності навчання.

Перспективу подальшого дослідження доцільно спрямувати на розроблення та наукове обґрунтування навчально-методичного супроводу щодо формування професійної компетентності в майбутніх медичних сестер у процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Служба тематичних словників glossary.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.glossary.ru>.
2. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Електронний ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 12 декабря, 2005. – Режим доступу до журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Ожегов С.И. ; под. ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. – М. : "Когито-Центр", 2002. – 396 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Електронний ресурс] / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 42 с. – Режим доступу : <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>.
6. Ларионова Г.А. Компетенция в профессиональной подготовке студентов вуза: [монография] / Г.А. Ларионова. – Челябинск : ЧГАУ, 2004. – 234 с.
7. Лозенко А.П. Особливості впровадження моделі формування рефлексивних умінь у студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі їх дидактичної підготовки / А.П. Лозенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – С. 101-107.
8. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения: [учеб. пособ.] / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ-КОНДИТЕРІВ

У статті проаналізовано педагогічні умови, які сприяють розвитку творчого потенціалу. Названо компоненти розвитку творчого потенціалу. Виділені основні педагогічні умови, які є оптимальними для навчально-творчої діяльності майбутніх кухарів-кондитерів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, професійна підготовка, творча професійна діяльність, кухар-кондитер.

The article analyzes the pedagogical conditions according to the main goals of the educational process. Identified pedagogical conditions promoting development of creative potential and the components of development of creative potential. The basic pedagogical conditions that are optimal for teaching and creative activity of pupils in the process of training of future pastry chefs.

Keywords: conditions, pedagogical conditions, professional training, creative professional activities, cook-confectioner.

В статье проанализированы педагогические условия, способствующие развитию творческого потенциала. Указаны компоненты развития творческого потенциала. Выделены основные педагогические условия, которые являются оптимальными для учебно-творческой деятельности будущих поваров-кондитеров в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, профессиональная подготовка, творческая профессиональная деятельность, повар-кондитер.

У сучасних суспільно-економічних умовах надзвичайно важливою є модернізація та вдосконалення форм та методів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, адже зміна вектора освітньої парадигми з емпіричної до розвивальної вимагає здійснення переорієнтації навчального процесу на гуманістичне спрямування з метою активізації творчого потенціалу та особистісного розвитку учня. Як зазначає В. Кремень: "філософія освіти повинна спрямувати освітній процес на майбутнє, вивести його з минулого в сучасність, а також орієнтувати на вирішення проблем, а не засвоєння готового знання. Здавалося б, це загальновідомо, однак для того, щоб це стало реальністю, потрібно працювати над виходом зі старої інформаційної моделі й переходити до концепції людиноцентризму, в основі якої – проблематичність, діалогічність і дискусійність" [3, с. 7-13]. Відповідно завданням освітньої системи є створення оптимальних педагогічних умов, які сприятимуть досягненню кінцевих навчально-виховних цілей.

Дослідженням психологічних основ формування творчої особистості займалися науковці: В. Андрєєв, Г. Костюк, В. Моляко, В. Рибалка; творчі аспекти педагогічного процесу навчального закладу в своїх роботах розглядали: П. Гороль, В. Подоляк, С. Сисоєва; проблеми професійно-технічної освіти висвітлювали: Р. Гуревич, Т. Десятов, М. Махмутов, В. Радкевич, О. Щербак; професійну підготовку фахівців кулінарного профілю досліджували: Н. Божко, Л. Висоцька, М. Пальчук, Л. Сергєєва, Л. Старовойт, Т. Стахмич та інші. Водночас, педагогічні умови організації навчально-творчої діяльності учнів у процесі професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів досліджені недостатньо.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов організації навчально-творчої діяльності учнів у процесі професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів. **Завдання статті:** вирізнити педагогічні умови, які сприятимуть розвиткові творчого потенціалу учнів; виокремити компоненти розвитку творчого потенціалу; обрати основні педагогічні умови,

які є оптимальними для навчально-творчої діяльності майбутніх кухарів-кондитерів у процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Поступ сучасного суспільства, економіки і держави в цілому вбачається у гуманізації та гуманітаризації освіти, яка зорієнтована на інтереси суб'єкта і його особистісний розвиток. Тому що одночасно з безперервним розвитком техніки та технологій у галузях змінюються вимоги до працівників і відбувається "старіння" знань. Головним завданням навчальних закладів є підготовка майбутніх фахівців до динамічних змін і прищеплення їм адаптивних здібностей до мінливих умов праці, оскільки відбуваються зміни не тільки темпів життя, а й вимог суспільства. Сьогодні країна відчуває гостру потребу у висококваліфікованих фахівцях, що мають навички критичного мислення, швидкої адаптації до змін середовища та умов праці, уміють творчо підходити до вирішення виробничих проблем та очевидним є те, що саме в освіті слід упроваджувати інновації для подолання дефіциту затребуваних кадрів.

Педагогічний процес є складною системою, яка об'єднує всі ключові компоненти і сприяє об'єднанню в єдине ціле процеси формування, розвитку, виховання і навчання разом з усіма формами, методами та умовами їх перебігу [1, с. 207]. Власне, компетенцією педагога є оптимальний вибір основних технологій навчального процесу та створення відповідних педагогічних умов для професійного розвитку особистості майбутнього фахівця.

"Умова" трактується по-різному в довідниковій та науковій літературі, але це поняття можна звести до того, що це "необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь" [2, с. 1295]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки визначають "педагогічні умови" як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [8, с. 243]. Відповідно до результатів аналізу досліджень, основоположним поняттям яких є педагогічні умови, А. Литвин визначає, що педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та ринку праці, сприяють усебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [4, с. 28]. Виходячи з досліджених теоретичних положень, що розкривають поняття "педагогічні умови", очевидним є те, що вони призначені для реалізації навчальних цілей та підвищення їх ефективності.

Оскільки сьогодні педагогічний процес спрямований на розвиток індивідуальності, то доцільно акцентувати увагу на педагогічних умовах, за яких буде досягнута кінцева мета навчально-виховного процесу – творчий особистісний розвиток людини. Виходячи з мети, із сукупності педагогічних умов можна виділити ті, які найбільше підходять для досягнення поставлених цілей.

Як зазначає Л. Сліпчишин, такими умовами є мотиваційно-цільові, процесуально-змістові, організаційно-технологічні та суб'єктно орієнтовані. У контексті професійного навчання розглядаємо їх таким чином. *Мотиваційно-цільові* – спрямованість на підвищення мотивації досягнення в ході занять і досягнення високих результатів; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до подальшої роботи; мотивація потреби постійного удосконалення вмінь; мотивація самонавчання і саморозвитку. *Процесуально-змістові* – цілеспрямована інтеграція знань, умінь і навичок, що забезпечує формування мотиваційно-ціннісної, пізнавальної, операційно-діяльної, творчої, соціальної та емоційної компетентностей, активне залучення учнів у процес набуття досвіду в діяльності згідно фаху, включення учнів у процес засвоєння і використання загальнолюдських і національних

цінностей. *Організаційно-технологічні* – застосування нових організаційних форм і методів навчання, технологій, які спрямовані на розвиток творчих здібностей, уяви, а також важливих якостей особистості, що сприяють самореалізації (самоаналіз, самооцінка, саморефлексія, самостійність) в обраному напрямі роботи. А *суб'єктно орієнтовані* умови визначають: "спрямованість педагогічної системи позанавчальної роботи на забезпечення загальнокультурного, художньо-естетичного, морально-етичного, особистісного, а також професійного розвитку учнів; розвиток власної позиції учня та його особистісного сенсу в роботі" [6, с. 36-37].

Професійна підготовка висококваліфікованих робітників здійснюється згідно вимог ринку праці та має на меті формування фахівця, спрямованого на творчу професійну діяльність. У контексті нашого дослідження педагогічні умови – це ті, які сприятимуть творчому розвитку майбутніх кухарів-кондитерів, тому основними завданнями професійної підготовки фахівців кулінарного профілю є: мотивація учнів до творчої професійної діяльності, професійна підготовка майбутніх кухарів-кондитерів творчого спрямування і створення оптимальних умов для професійного розвитку та самовиявлення.

Для того, щоб визначити оптимальні педагогічні умови, необхідно врахувати компоненти розвитку творчого потенціалу і їх зміст. Ми виділяємо такі компоненти: мотиваційно-цільовий – передбачає сформованість мотивації до професійного розвитку; операційно-технологічний – включає теоретичну та практичну професійну підготовку; діяльнісний – постає як здатність до професійної діяльності із застосуванням творчих здібностей; рефлексивний – забезпечує здатність до рефлексії й саморегуляції у процесі розвитку творчого потенціалу.

Отже, враховуючи вище названі компоненти розвитку творчого потенціалу майбутніх кухарів-кондитерів, ми виокремили такі педагогічні умови: мотиваційна спрямованість на розвиток творчого потенціалу; використання сучасних технологій і форм навчання, спрямованих на розвиток професійної творчості; спрямованість учнів на саморефлексію професійних творчих успіхів.

Формування *мотиваційної спрямованості особистості на розвиток її творчого потенціалу* передбачає активізацію внутрішнього інтересу до професійної діяльності. Т. Кудріна зазначає: "Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією або іншою мірою суб'єктивної й об'єктивної сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення" [5, с. 389]. Тобто мотивація разом із творчими задатками та здібностями є найважливішими складовими для досягнення успіху в розкритті внутрішнього потенціалу особистості, а каталізатором внутрішньої мотивації є відповідні зовнішні умови.

Розвиток професійної творчості учнів потребує впровадження інноваційних дидактико-методичних засобів, що допомагають організовувати навчально-виховний процес, виходячи з поставленої мети. Для того, щоб навчити випускників ПТНЗ виконувати якісно, на сучасному рівні, функціональні обов'язки своєї професії, потрібно сформувати інший зміст професійного навчання, з використанням прийомів винахідницького мислення, Інтернет-середовища, оптимального підбору матеріально-технічного забезпечення, інтерактивних форм і методів навчання, формуванням характерних комутативних рис (інтуїція, манера спілкування, акторські та організаторські здібності, що підсилюють дійовий вияв професійних умінь). Творче мислення, неперервне навчання впродовж життя, уміння вчитися, наукова та дослідницька діяльність – це основні особливості сучасного робітника [9]. Розвиток професійної творчості майбутнього фахівця під час навчання починається у процесі розв'язання нестандартних, творчих завдань, які поступово ускладнюються. Тобто організація навчального процесу спрямовується на створення умов для реалізації творчих здібностей учнів. Оскільки, освоєння професії відбувається не тільки під час уроків теоретичного та виробничого навчання, а здійснюється у системі з виробничою практикою, позанавчальними та позаурочними заняттями, необхідно наповнювати навчальний процес

такими методами, які сприятимуть розвиткові творчих здібностей учнів під час усього періоду оволодіння фахом.

Спрямованість учнів на саморефлексію професійних творчих успіхів – це така організація навчальної діяльності, за якої учень спроможний до саморегуляції та самооцінки, готовий до аналізу своїх дій та помилок, перебуває у партнерських стосунках з педагогом. Як стверджує Л. Сліпчишин, у ході особистісної рефлексії учень усвідомлює свої дії після знаходження способу розв'язання навчальної задачі, контролю за діяльністю щодо вирішення навчальних задач, стосовно вибору навчальних дій, а також власні дії за конкретною моделлю вивчення власної особистості, щоб зрозуміти причини труднощів, які при цьому виникають [7, с. 16]. Сьогодні рефлексія є невід'ємною частиною навчального процесу, що сприяє підвищенню його ефективності та удосконаленню особистості учня.

Отже, у ході нашого дослідження з'ясовано, що ринок праці зорієнтований на фахівців, які готові до майбутньої творчої професійної діяльності. Спираючись на компоненти розвитку творчого потенціалу (мотиваційно-цільовий, операційно-технологічний, діяльнісний, рефлексивний) і їх зміст, ми обрали основні педагогічні умови, які є оптимальними для навчально-творчої діяльності учнів у процесі професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів: мотиваційна спрямованість на розвиток творчого потенціалу; використання сучасних технологій і форм навчання, спрямованих на розвиток професійної творчості; спрямованість учнів на саморефлексію професійних творчих успіхів.

Таким чином, можна зробити висновок, що організація навчально-творчої діяльності учнів у процесі професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів повинна здійснюватися за оптимальних педагогічних умов і наявності матеріально-технічного забезпечення для досягнення кінцевої мети професійної підготовки – конкурентоспроможний робітник. До подальших напрямів відносимо дослідження методів та засобів реалізації педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. Основы теории педагогических систем [Текст] : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологий обучающих систем / В. Беспалько. – Воронеж : Узд-во ВорГУ, 1977. – С. 207.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
3. Кремень В. Теорія і практика управління соціальними системами [Текст] / Кремень В. // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ "ХПІ", 2013. – №1. – С. 7-13.
4. Литвин А. Методологічні засади поняття "педагогічні умови" [Текст] : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
5. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
6. Сліпчишин Л. Методичні засади впровадження сучасних підходів у роботу гуртків [Текст] : посібник / Л. Сліпчишин. – Львів : СПОЛОМ, 2015. – 116 с.
7. Сліпчишин Л. Психолого-педагогічні основи впровадження сучасних підходів до навчання у ПТНЗ [Текст] : навч.-метод. посіб. / Л. Сліпчишин. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – 148 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред. – упоряд. А. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
9. Вайнтрауб М. Інформаційні технології і засоби навчання [Електронний ресурс] / Вайнтрауб М. – 2010. – №4 (18). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.htm>

Мельник О. Ф.,

старший викладач

(Житомирський торговельно-економічний коледж КНТЕУ),

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ

У статті визначені основні загальнодидактичні та специфічні принципи формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції; наведено їх обґрунтування, а також напрями реалізації в процесі вивчення природничих дисциплін.

Ключові слова: професійна підготовка в умовах коледжу, дидактичні принципи, професійна компетентність.

The article deals with the basic general didactic and specific principles of professional competence formation of the future technicians and technologists of food production; their substantiation and directions of implementation in the studying process of natural disciplines are suggested.

Key words: vocational training in the college terms, didactic principals, professional competence.

В статье определены основные общедидактические и специфические принципы формирования профессиональной компетентности будущих техников-технологов производства пищевой продукции; приведено их обоснование, а также направления реализации в процессе изучения естественных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная подготовка в условиях колледжа, дидактические принципы, профессиональная компетентность.

Постановка проблеми. Сучасне харчове виробництво та сфера ресторанного бізнесу висуває нові вимоги до рівня професійної підготовки молодших спеціалістів. Реалії сьогодення дозволяють стверджувати, що роботодавцю потрібні компетентні фахівці, які вже набули теоретичного та практичного досвіду і не потребують додаткової перепідготовки на виробництві, а здатні відразу після здобуття відповідної освіти якісно розпочати виробничу діяльність. Саме тому перед професійними закладами освіти постало завдання формування висококваліфікованих спеціалістів з відповідним рівнем професійної компетентності.

На висхідному шляху становлення майбутнього спеціаліста з виробництва харчової продукції: компетенції → професійна компетентність → професійна майстерність → професіоналізм [1, с. 138], коледжам відведене визначально важливе місце. Саме під час практичного та теоретичного навчання в коледжі у майбутніх фахівців формується позитивна мотивація до професійної діяльності, набуваються практичні вміння та навички, розвивається професійне творче мислення, закладаються основи професійної майстерності.

Підвищити рівень ефективності підготовки компетентного спеціаліста видається можливим за умови впровадження нових науково обґрунтованих моделей професійної підготовки майбутнього фахівця, в основу яких мають бути покладені сучасні науково-методологічні підходи та дидактичні принципи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження, пов'язані з розробкою та впровадженням моделей підготовки компетентних фахівців різних галузей, практично не обходяться без обґрунтування дидактичних принципів як вихідних керівних педагогічних положень. Визначення принципів навчання, їх формулювання та ієрархія, значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу висвітлені в загальному вигляді у наукових доробках багатьох вітчизняних учених: Ю. Бабанського, О. Вишневського, В. Галузинського та М. Євтуха, С. Гончаренка, О. Кобрій, О. Комар,

З. Курлянд, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, Т. Скаткіна, В. Ягупова. Проте підготовка майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції повинна базуватися на власних принципах, у яких відображені специфічні педагогічні закономірності навчально-виховного процесу.

Метою цієї статті є визначення та обґрунтування загальнодидактичних та специфічних дидактичних принципів формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення сучасних класифікацій та формулювань принципів навчання, наведених у підручниках та дисертаційних дослідженнях науковців, урахування особливостей освітнього процесу в коледжах, а також аналіз передового досвіду підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей дали можливість визначити основні принципи формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін: 1) *загальнодидактичні*: систематичності та послідовності, науковості, доступності, наочності, комп'ютеризації, співробітництва, емоційності, демократизації, зв'язку теорії з практикою, інтеграції; *специфічні дидактичні принципи*: гуманітаризації та гуманізації, фундаменталізації та політехнізму, професійного спрямування, самоорганізації.

Специфічні дидактичні принципи професійної освіти мають вирішальне значення у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Доведемо це, характеризуючи їх.

Принцип гуманізації є складовою гуманістичної концепції сучасної освіти, відповідно до якої найвищою соціальною цінністю є особистість студента. Принцип гуманізації полягає у максимальному розкритті здібностей студента, задоволенні його освітніх потреб, сприянні його самореалізації в умовах професійної діяльності; забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей; формуванні професійно компетентного фахівця, підготовленого не лише в науково-технологічному плані, а із розвиненою гуманістичною свідомістю; побудові гармонійних стосунків у системі студент-довкілля-викладач на основі засвоєння широкого кола гуманітарних та фундаментальних природничих знань; у підсиленні гуманітарної спрямованості загальноосвітніх та спеціальних предметів; згуртування як студентських, так і педагогічних колективів.

Принцип гуманітаризації полягає у збільшенні частки гуманітарних дисциплін у навчальних планах, програмах підготовки техніків-технологів виробництва харчової продукції; у формуванні в майбутніх спеціалістів особливого ставлення до довкілля і до себе самого, до власної діяльності, відповідальності за її наслідки та результати.

Принцип гуманізації передбачає виховання почуття відповідальності суб'єкта за свою долю, за власність, у тому числі інтелектуальну, за рівень освіченості та професійної компетентності; усвідомлення студентами свого покликання, визначення ними подальшого напрямку власної професійної діяльності, особистісних та професійних цілей, формування моральної основи якісної праці.

Гуманітаризація професійної освіти передбачає формування у тих, хто навчається, системи власних поглядів у процесі професійної діяльності: ставлення до себе самого – у процесі професійно-естетичного виховання; до інших людей, до суспільства – у процесі професійно-етичного виховання; до виробництва – під час професійно-економічного виховання; до природи – у процесі професійно-екологічного виховання; до держави – під час професійно-правового виховання [3, с. 51-52].

Принцип фундаменталізації пов'язаний із поглибленням загальноосвітньої, загальнонаукової та загальнопрофесійної підготовки, яка сприяє формуванню професійної мобільності фахівця, його здатності не тільки до підвищення свого професійного рівня, а й до швидкої зміни професії, адаптації до умов, які швидко змінюються, набуття нових знань та навичок.

У процесі підготовки майбутніх спеціалістів виробництва харчової продукції особливого значення набуває фундаментальна природничо-наукова складова. Під час вивчення природничих дисциплін закладаються базові фундаментальні знання, які необхідні для формування професійної компетентності фахівця. Принцип фундаменталізації передбачає:

- 1) посилення професійного спрямування природничих дисциплін;
- 2) встановлення та реалізацію міжпредметних зв'язків між природничими фундаментальними та фаховими дисциплінами;
- 3) максимальне використання можливостей природничих дисциплін у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів;
- 4) оптимальне поєднання загальноосвітньої, фундаментальної та професійної підготовки;
- 5) розробку та впровадження інтегративного курсу "Харчова хімія".

Принцип політехнізму є одним із важливих принципів професійної освіти, який сприяє розширенню спектра професійних можливостей фахівця, загальної ерудиції й, таким чином, зростанню професійної компетентності, конкурентоспроможності. Цей принцип передбачає відповідність змісту освіти головним напрямам розвитку науки і техніки; організацію навчального матеріалу як цілісної системи взаємопов'язаних знань; тісний взаємозв'язок матеріалу, що вивчається, з майбутньою професійною діяльністю та практичною діяльністю в цілому; використання базових загальноосвітніх та фундаментальних знань і вмінь студентів у професійній підготовці; виокремлення і класифікацію загальних закономірностей будови та функціонування типового обладнання, пристроїв, механізмів, технологічних процесів; знання з основ технології та організації сучасного харчового виробництва і ресторанного господарства; наукові відомості та уявлення про перспективи розвитку різних галузей виробництва, особливо суміжних; формування умінь та навичок застосування найважливіших знарядь праці, засобів механізації та автоматизації, комп'ютерної техніки; розвиток технічних інтересів і здібностей, творчого ставлення до праці, набуття навичок і вмінь соціальної комунікації, загальної трудової культури, творчої праці, організаторських умінь, самоконтролю та взаємодопомоги [3, с. 68-69].

Принцип політехнізму у процесі формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін реалізується завдяки:

- 1) встановленню міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами за умов вивчення одного й того ж об'єкта чи явища на різних дисциплінах (фізичні явища дифузії та осмосу – на заняттях з фізичної та колоїдної хімії, процесах та апаратах, технології виробництва кулінарної продукції; будова, властивості, біологічна роль білків – на заняттях з біології, органічної хімії, біохімії, технології виробництва кулінарної продукції, товарознавстві харчових продуктів тощо); використання одного й того ж закону, теорії у різних навчальних дисциплінах (перший закон термодинаміки – фізика, фізична та колоїдна хімія, біохімія, біологія, процеси та апарати, мікробіологія та фізіологія, сучасні напрями в харчуванні); застосування спільних наукових методів дослідження на різних навчальних дисциплінах (лабораторного експерименту, фізико-хімічного аналізу, спостереження, аналізу та синтезу тощо);
- 2) професійному спрямуванню фундаментальних природничих дисциплін;
- 3) поглибленому вивченню тих законів, теорій, властивостей сполук, які є найбільш важливими в майбутніх професійній діяльності та суміжних галузях виробництва (властивості органічних та неорганічних сполук, властивості розчинів електролітів та неелектролітів, сорбційні явища, способи визначення концентрації розчинів, закони збереження енергії та маси речовини, закон хімічної єдності живої речовини, атомно-молекулярне вчення, закономірності утворення та функціонування дисперсних систем).

Принцип професійного спрямування передбачає направленість змісту фундаментальних природничих дисциплін на формування визначених галузевим стандартом компетенцій майбутнього спеціаліста, а також сприяє формуванню системи світосприйняття, світогляду, поглядів на природу, суспільство, світ у цілому та власне місце у цьому світі.

У процесі вивчення природничих дисциплін цей принцип передбачає поглиблене вивчення матеріалу, який є основою для розуміння технологічних процесів та є основою для інших професійних знань; розробку практичних завдань та ситуацій, які моделюють виробничі умови, розрахунки тощо; добір тематики для науково-дослідницької діяльності студентів, тісно пов'язаної з майбутньою професією; добір форм і методів проведення позакласних заходів, які б максимально унаочнювали майбутню професійну діяльність.

Принцип професійного спрямування реалізується завдяки інтеграції природничих та фахових дисциплін, встановленню та реалізації міжпредметних зв'язків. Реалізація цього специфічного дидактичного принципу значно підсилює мотивацію до вивчення професійних дисциплін, до обраної професійної діяльності.

Принцип самоорганізації навчальної діяльності студента передбачає наявність мотивації до навчальної та практичної діяльності, до досягнення високого рівня майстерності у професії. Водночас особливого значення набуває самостійна робота студента. Саме тому частка матеріалу, яка передбачає самостійне вивчення матеріалу дисциплін у контексті зміни парадигми педагогічних функцій у професійних навчальних закладах, за останній час значно зросла. Функція викладача в такому разі полягає у підтримці, допомозі, спрямуванні студентів до активної творчої діяльності, активізації самоуправлінських механізмів особистості студента.

Принцип самоорганізації передбачає формування вмінь студентів самостійно визначати мету навчальної діяльності, рівень та критерії власного професійного зростання, зіставляти потреби з реальними можливостями та майбутніми перспективами; самостійно обирати та опрацьовувати джерела інформації; самостійно вирішувати поставлені проблемні завдання, ситуації, задачі; здійснювати індивідуальний творчий пошук під час виконання дослідницьких завдань; самостійно організовувати працю, розподіляти робочий час.

У підготовці майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції важливими є також загальнодидактичні принципи.

Принцип систематичності та послідовності у формуванні професійної компетентності вимагає побудови чіткої моделі її формування (системи) та дотримання основних етапів її реалізації, враховуючи взаємозв'язок між усіма компонентами та блоками.

Застосування принципу безпосередньо у навчально-виховному процесі передбачає:

1) втілення навчального плану підготовки спеціалістів з виробництва харчової продукції у вигляді чіткої системи навчально-виховного процесу, з визначеною метою, змістом та результатом діяльності;

2) розробку та дотримання структурно-логічних схем, які передбачають послідовне вивчення дисциплін: загальноосвітня та гуманітарна підготовка → фундаментальна → фахово-професійна;

3) під час вивчення природничих дисциплін принцип послідовності виявляється у змістовій наступності: загальні фундаментальні фізико-хімічні, біологічні, екологічні закони та теорії → конкретні фізико-хімічні явища, які мають місце під час технологічних операцій, функціонуванні обладнання → застосування знань про властивості сполук, явища та процеси, уміння керувати ними в майбутній професійній діяльності → значення набутих компетенцій для особистісного розвитку та соціальної адаптації;

4) розподіл навчального матеріалу на модулі та змістові модулі з урахуванням порядку вивчення матеріалу від простого до складного та встановлення чітких взаємозв'язків між окремими модулями з метою формування цілісної системи знань та вмінь.

Принцип науковості до процесу формування професійної компетентності означає його побудову на основі фундаментальної та спеціально наукової методології педагогічної науки,

застосуванні сучасних методів дослідження та обробки даних; реалізації наукових концепцій, підходів, принципів.

Застосування принципу науковості під час вивчення природничих дисциплін спрямований на: 1) висвітлення достовірних наукових фактів, законів, теорій у галузі природознавства; 2) відповідність отриманих знань закономірностям будови сучасного обладнання, новітнім тенденціям кулінарної обробки сировини; сучасними потребами та можливостями екологізації виробництва; 3) обґрунтування значення теоретичних знань у практичній діяльності; 4) систематичне вивчення та аналіз наукових новинок як у галузі природничого знання, так і в галузі харчових технологій; 5) залучення студентів до науково-дослідницької діяльності.

Принцип доступності передбачає адаптацію складного матеріалу з природничих дисциплін до індивідуального розвитку особистості кожного студента з урахуванням рівня розвитку його пізнавальної активності, психічних процесів, фізичних та інтелектуальних можливостей; добір методів, форм та засобів, стилю спілкування, які максимально сприяють активізації мисленнєвих процесів; включення в програми вивчення природничих дисциплін матеріалу, пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю, що сприяє підвищенню мотивації до навчання та активізує процес сприйняття інформації.

Принцип наочності тісно пов'язаний із принципом доступності, адже застосування наочності, демонстрація хімічних реакцій, натуральних зразків, мікробіологічних препаратів робить навчальний матеріал більш доступним і зрозумілим. Принцип наочності в процесі вивчення природничих дисциплін є винятково важливим: без наочного споглядання, аналізу та спостереження, результатів лабораторних досліджень практично неможливо надати характеристику природним об'єктам, речовинам, явищам. Цей принцип має провідне значення для пояснення і розуміння можливостей застосування хімічних речовин, фізико-хімічних явищ і процесів у технології виробництва харчової продукції, залежності органолептичних і поживних властивостей готової продукції від хімічного складу, фізико-хімічних способів обробки сировини та створення харчових дисперсних систем.

Принцип наочності передбачає також виготовлення та використання наочного дидактичного матеріалу: опорних схем, таблиць, "німих" карток, малюнків, фото, алгоритмічних карт, інструкцій, методичних рекомендацій, навчально-методичних посібників, підручників; візуального мультимедійного супроводу лекцій, відео, презентацій; створення наочних професійних ситуацій, творчого професійного тренінгу під час застосування активних та інтерактивних методів навчання і різноманітних форм роботи.

Принцип комп'ютеризації полягає у впровадженні електронно-обчислювальних засобів навчання, за допомогою яких значно розширюються можливості подання інформації, систематизації та аналізу знань, здійснення контролю і самоконтролю; оптимізації виконання професійних завдань.

Принцип емоційності спрямований на розвиток внутрішніх мотивів, потреб, ставлень, інтересу до навчальної діяльності на засадах співтворчості та співробітництва педагога і студента. Враховуючи, що емоції – це важлива складова процесу пізнання, принцип емоційності в процесі вивчення природничих дисциплін передбачає:

1) створення атмосфери емоційного комфорту на заняттях, таким чином сприяти розвитку позитивних емоцій у процесі здобуття знань, оцінного ставлення студентів до процесу та результату власної діяльності, особистих досягнень;

2) добір методів, прийомів, стилю спілкування, особливостей мовної подачі матеріалу для забезпечення емоційності навчання;

3) застосування наочності, технічних засобів навчання, музичного супроводу, літературних творів, картин, фото, малюнків тощо;

4) формування вміння володіти своїми емоціями, настроєм.

Принцип демократизації є особливо актуальним сьогодні під час процесу виборювання незалежності та суверенності України. Демократизація суспільного життя відображується у

змісті та організації освітнього процесу. Принцип демократизації передбачає: 1) модернізацію змісту освіти, наповнення його загальнолюдськими та громадянськими цінностями; 2) переорієнтацію процесуальної сторони навчально-пізнавальної діяльності у напрямі встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у системі викладач-студент; 3) співробітництво, взаємоповагу та співтворчість між викладачем та студентом, визнання повноправності останнього у спільній навчальній діяльності; 4) застосування демократичного стилю спілкування; 5) здійснення підготовки майбутніх фахівців на різних рівнях складності відповідно до потреб особистості та виробництва; кожний рівень підготовки відкриває можливості для подальшого самовдосконалення, продовження навчання, розвитку здібностей тощо.

Принцип зв'язку теорії з практикою є особливо актуальним у сучасних умовах інформаційно-технологічного суспільства, в якому надзвичайно інтенсивно змінюються та оновлюються виробничі технології, умови праці та способи пошуку й обробки інформації. Цей принцип передбачає тісний взаємозв'язок теоретичного змісту інформації, відображеної в навчальних планах і програмах, комплексу вимог до виробничих функцій і компетенцій спеціаліста з реальним станом розвитку виробництва. В останній час стрімко розвиваються нові напрями харчування, суттєво змінюються ресторанні господарства як у плані загальної організації виробництва, оснащення новим обладнанням, так і в плані інноваційних підходів до розробки технологій приготування страв; суттєво змінюється філософія споживання готової продукції у зв'язку з поширенням та утвердженням нетрадиційних напрямів (молекулярної кухні, вегетаріанства, роздільного харчування тощо). Усі ці зміни, новітні тенденції, можливості інформаційних технологій повинні бути враховані при моделюванні навчально-виховного процесу.

Принцип інтеграції реалізується через внутрішньодисциплінарну інтеграцію кожної природничої дисципліни (чітка логіко-змістова структура навчального матеріалу) та через міждисциплінарну інтеграцію між фундаментальними природничими і фаховими дисциплінами. До найважливіших інтегральних завдань будь-якої дисципліни належать: забезпечення реального внеску кожної дисципліни у методологічну, теоретичну і технологічну підготовку студента до майбутньої професійної діяльності; цілісне і спрямоване формування і розвиток потреб та вмінь використати науковий зміст кожної дисципліни, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту [4, с. 42].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, визначення конкретних дидактичних принципів навчання, шляхів їх реалізації надасть реальну можливість упровадити якісно нову модель формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції й, таким чином, підготувати в умовах коледжу професіоналів відповідного рівня, здатних до продуктивної роботи на виробництві, готових до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів, зумовлених проблемою формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції. Подальшого вивчення потребує проблема визначення структурних компонентів професійної компетентності, а також показників та рівнів її сформованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти : монографія / Вітвицька С. С. – Житомир: "Полісся", 2015. – 416 с.
2. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна. – Умань, 2011. – 512 с.
3. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник / [Курлянд З.Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
4. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури / Ю.О. Шабанова. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.

УДК 81.111-028.22

Подольак У.С.,
асистент

(Івано-Франківський університет права ім. Короля Данила Галицького)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті теоретично обґрунтовано важливість упровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітню систему; розкрито роль сучасних інформаційних технологій на занятті з іноземної мови; визначено основні методологічні та дидактичні вимоги щодо використання інформаційних технологій у процесі викладання іноземних мов.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, комп'ютер, мультимедійні ресурси.

The article represents the importance of introduction of information and communication technologies; the role of modern information technologies is revealed at English lesson. The article determines the main methodological and didactic demands by using information technologies in the process of teaching foreign languages.

Key words: information and communication technologies, computer, multimedia resources.

В статье теоретически обосновано значение внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную систему; раскрыта роль современных информационных технологий на занятии по иностранному языку; определены основные методологические и дидактические требования по использованию информационных технологий в процессе преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии; компьютер, мультимедийные ресурсы.

Постановка наукової проблеми та її значення. Необхідність використання персональних комп'ютерів для навчання у сьогоденні вже ні в кого не викликає сумніву. Сучасні комп'ютерні технології дозволяють вивчати будь-які предмети, звичайно, за наявності відповідного апаратно-програмного або програмного забезпечення (електронного посібника, моделюючої системи тощо). На сьогодні ми бачимо існування двох основних технічних рішень – створення мультимедійних навчальних лабораторій та використання можливостей інтернету.

Людина, яка здатна вміло й ефективно володіти інформаційними технологіями, спроможна мати новий стиль мислення. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору нині є одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики.

Зокрема, в багатьох доповідях про розвиток освіти відзначається, що головна мета в контексті створення інформаційного суспільства й освітньо-інформаційного простору – це:

забезпечення доступу до інформації широкого спектру споживання;

розвиток та впровадження сучасних комп'ютерних технологій у систему освіти, державного управління, науку та інші сфери;

створення в найкоротші строки необхідних умов для забезпечення широкого доступу навчальних закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет;

розвиток освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроках англійської мови є надзвичайно ефективним засобом підвищення якості навчання учнів. Інформаційно-комунікативні технології роблять урок цікавим та динамічним. Тому, слід зазначити, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій завжди полегшує роботу вчителя, а навчання учнів робить більш цікавим та ефективним. Застосування ІКТ також розвиває

творчі здібності учнів на уроках англійської мови, що є необхідною умовою подальшої максимальної реалізації особистості в сучасному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі. На сьогодні існує велика кількість робіт, присвячених проблемам упровадження інноваційних методик у процес навчання іноземних мов (Л. Сажко, Л. Маслак, Є. Тимченко, Т. Трофимішина, О. Чевичелова, А. Чуфарлічева та ін.). Використання новітніх інформаційних технологій покращує систему навчання англійської мови у школах. Новітні мультимедійні засоби навчання відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають цілком нові можливості для творчості, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Мета статті – обґрунтувати значущість упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору, довести, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках англійської мови є ефективним засобом покращення якості знань учнів, оскільки інформаційні технології дозволяють зробити урок більш цікавим і динамічним.

Виклад основного матеріалу. Упровадження мультимедійних технологій у сферу освіти – об'єктивна потреба сучасного суспільства. Сучасну модель освіти дуже важко уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання.

Мультимедійні матеріали можуть застосовуватися в контексті різних стилів навчання, сприйматися і засвоюватися людьми з різними психолого-віковими особливостями. Використання сучасних засобів навчання (програмні: мультимедійні підручники, диски, універсальні енциклопедії, презентації, відео-, аудіоматеріали, ресурси Інтернету; обладнання: ПК, аудіо-, відеоапаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) значно покращує якість подання навчального матеріалу та ефективність його засвоєння учнями. Інформаційні технології навчання є різновидом комп'ютерних технологій, які об'єднують традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (мову, музику, відео, анімацію), обумовлюючи можливість одночасного впливу на зорові й слухові органи чуття учнів [1, с. 25-29].

При підборі мультимедійних засобів навчання вчителів необхідно враховувати своєрідність і особливості конкретного навчального предмету, передбачити специфіку відповідної науки, її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей. Мультимедійні засоби навчання мають відповідати цілям і завданням курсу навчання та органічно вписуватися в навчальний процес. Застосування мультимедійних засобів у навчанні дозволяє:

- вирішити задачі гуманізації освіти;
- підвищити ефективність навчального процесу;
- розвинути професійно-особистісні якості школярів (здібність до самоосвіти, самовиховання, самонавчання, саморозвитку; творчі здібності; уміння застосовувати отримані знання на практиці; пізнавальний інтерес; ставлення до праці);
- розвинути комунікативні й соціальні здібності учнів;
- суттєво розширити можливості індивідуалізації й диференціації навчання за рахунок надання кожному учневі персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер;
- визначити учня як активного суб'єкта пізнання, визнати його самоцінність;
- урахувати суб'єктивний досвід учня, його індивідуальні особливості;
- прищепити учневі навички роботи з сучасними технологіями, що сприяє його адаптації до соціальних умов, що швидко змінюються, для успішної реалізації своїх професійних намірів;
- інтенсифікувати всі рівні освітнього процесу: підвищення ефективності та якості освітнього процесу за рахунок реалізації унікальних, з точки зору педагогічних вживань,

можливостей мультимедійних технологій; забезпечення спонукальних мотивів до здобування освіти, що обумовлюють активізацію пізнавальної діяльності.

Мультимедійні уроки варто будувати за такою структурою:

1. Мотивація заняття – це короткий вступний матеріал. Часто мотивація містить проблемне запитання.

2. Оголошення теми та очікуваних результатів заняття.

3. Основна частина – опанування навчальним матеріалом уроку: робота з поняттями, невеликі текстові фрагменти, що містять навчальну інформацію. Часто можна об'єднувати учнів у малі творчі групи і протягом певного часу знайти відповіді на поставлене питання. Питання можна пропонувати як усім групам, так і диференційовано. Працюючи над основним матеріалом уроку, учні можуть користуватися посібниками або звертатися за допомогою до вчителя, яка надається у вигляді уточнюючих запитань, аналогій, рекомендацій, порівнянь. Питання опрацьовуються під час заняття до готового результату – до повного засвоєння [2, с.75-82].

Мультимедійні технології дозволяють "втиснути" в заняття практичні завдання, не обмежуючись лише викладанням теоретичних засад. Основна частина заняття може включати і проведення невеликої навчальної дискусії.

4. Підбиття підсумків – включає рефлексію почуттів (наприклад, що сподобалось найбільше), способів діяльності учнів (наприклад, що робили) та відтворення учнями основних понять. Відповідні слайди з текстовими фрагментами доцільно знову продемонструвати на дошці.

Використання мультимедійних технологій підвищує ефективність засвоєння матеріалу, інтенсифікує процес навчання, стимулює інтерес учнів як до знань, так і до процесу їх отримання [3, с.15-18].

Систематичне використання комп'ютера на уроці, зокрема систем презентацій, призводить до:

- підвищення якісного рівня використання наочності;
- підвищення продуктивності заняття;
- установлення міжпредметних зв'язків;
- з'являється можливість організації проектної діяльності учнів зі створення навчальних програм під керівництвом учителів;
- вчитель, що створює презентацію, змушений звертати увагу на логіку подання навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань учнів;
- змінюються на краще взаємини з учнями, "далекими" від англійської мови, особливо тих, хто захоплюється комп'ютерною технікою;
- змінюється ставлення до комп'ютера – учні починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності [4, с. 28-33].

Навіть дуже „традиційний” учитель зі стійким імунітетом до втручання новітніх технологій не може заперечити, що Інтернет є дуже багатим джерелом потенційних навчальних ресурсів. Та поки вчителі ще лише готуються до викладання предмета з використанням комп'ютерів, учні вже давно вчать за допомогою Інтернету.

Сьогодні розробляється методика вивчення іноземних мов з використанням ресурсів Інтернету. Існують прихильники ідеї вивчення іноземної мови лише за допомогою зазначеної мережі, без традиційної роботи з підручником. Проте більшість учителів надають перевагу використанню Інтернету паралельно з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес [5, с.13-15].

Розглядаючи питання щодо використання комп'ютера у навчанні іноземних мов, можна виділити такі позитивні моменти його впровадження:

- мотивує навчання, можливо навіть більше, ніж аудіо- та відеоматеріали;
- дає можливість учителеві застосовувати індивідуальний підхід;

- сприяє розвитку самостійності учнів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя;
- підвищує про інформованість щодо інших мов та культур;
- завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції;
- забезпечує сучасний матеріал, що відповідає інтересам і потребам учнів;
- пропонує автентичний і актуальний матеріал [6, с.161-163].

Найпростіше використання Інтернету – це використання його як джерела додаткових матеріалів для вчителя та учня. Це величезна довідково-інформаційна система, яка може бути використана для вивчення мови. Матеріали можуть бути роздруковані й використані під час традиційного заняття. У цьому випадку використовується лише незначна частина можливостей мережі. Але навіть за такого використання вивчення іноземної мови змінюється: користувач Інтернету отримує актуальну і автентичну інформацію [7, с.85-89].

Найбільш повно можливості Інтернету розкриваються під час використання його безпосередньо на уроці. Ідеальними умовами для цього є наявність комп'ютерного класу з підключенням до мережі Інтернет.

Використання Інтернету на уроці іноземної мови не повинно бути самоціллю. Насамперед, учителю необхідно дати відповідь на запитання: для кого, для чого, коли, в якому обсязі повинен бути використаний Інтернет, оскільки дуже важко зорієнтуватися у величезному об'ємі інформації [8, с.35-38].

Сайти, які є корисними для вчителя іноземної мови і які можуть бути використані на уроці, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору цікавих текстових документів, творчих завдань. Спеціальні навчальні сайти містять різні види робіт, вони розроблені з урахуванням рівня знань учнів. Робота саме з такими сайтами є цікавою і корисною у вивченні мови.

Крім того, є група вузькоспеціальних навчальних сайтів, призначених для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики, граматики, лексики тощо. У роботі з навчальними сайтами обирається той рівень складності, який відповідає рівню підготовки учнів. Навчальні сайти, зазвичай, мають кілька рівнів складності; щодо інформаційних сайтів, то учитель має сам визначитися з добром матеріалу відповідної складності.

Оскільки сучасні комп'ютери дають змогу із великою ефективністю відтворювати практично всі відомі дотепер види передачі інформації, вони можуть реалізувати адаптивні алгоритми в навчанні й забезпечити вчителя об'єктивним і оперативним зворотним зв'язком про процес засвоєння навчального матеріалу.

Використання комп'ютера на уроці, зокрема систем презентацій, призводить до: підвищення якісного рівня використання наочності; підвищення продуктивності заняття; вчитель, що створює презентацію, змушений звертати величезну увагу на логіку подання навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань учнів; змінюються на краще взаємини з школярами, "далекими" від англійської мови, особливо тих, хто захоплюється комп'ютерною технікою; змінюється ставлення до комп'ютера – учні починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

Комп'ютеризоване навчання на уроках англійської мови реалізується на таких принципах, як:

- **індивідуалізація** (можливість персонально працювати з кожним учнем, враховуючи його здібності, рівень знань, умінь та навичок);
- **диференціація** (можна обирати та пропонувати учням необхідні варіанти навчальних завдань, певної складності й кількості та у такій послідовності, що відповідає їхнім пізнавальним можливостям, рівню знань та умінь);
- **інтенсифікація** (наявні різні засоби презентації навчального матеріалу, його структурування з широким залученням інтерактивних видів і форм робіт). На уроках

англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілу низку дидактичних завдань: формувати навички й уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмової мови студентів; поповнювати словниковий запас; формувати у них мотивацію до вивчення англійської мови [9, с. 5-9].

Крім того, робота спрямована на вивчення можливостей Інтернет-технологій для розширення кругозору школярів, розвиток здатності налагоджувати і підтримувати ділові зв'язки і контакти зі своїми однолітками в англійськомовних країнах. Учні можуть брати участь у тестуванні, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться за допомогою мережі Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, відео конференціях тощо.

Досвід роботи з мультимедійними презентаціями свідчить про те, що її використання сприяє поєднанню різноманітної текстової, аудіо- та відеонаочності. Можливе використання для презентацій як інтерактивної, так і мультимедійної дошки, що дозволяє краще систематизувати новий лексичний, граматичний і навіть фонетичний матеріал та створити підтримку під час навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Також можна використовувати окремі слайди у ролі роздаткового матеріалу.

У результаті ми досягаємо головної мети навчання – виховання особистості, котра здатна розвиватися в умовах сучасного суспільства [10, с.45-49].

Висновки. Отже, мультимедійні технології навчання є запорукою підвищення якості вивчення іноземних мов, дають можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал, а також подати його в незвичному аспекті, викликати в школярів нові образи. Виконане ґрунтовне дослідження дає підстави стверджувати, що використання інформаційних технологій навчання у професійній діяльності вчителя англійської мови дає змогу удосконалити зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні та підвищити ефективність подання нового матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Подопригорова Л. А. // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 25-31. 2.
2. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Раман // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 40–47.
3. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир: Владимирск. гос. пед. ин-т, 1998. – 104 с.
4. Сидоренко С. І. Дистанційна освіта та її роль в організації навчання іноземних громадян / С. І. Сидоренко, І. А. Дичка, Є. С. Сулема // Актуальні питання міжнар. співробітництва та навчання іноз. громадян у вищих навчальних закладах України: пошуки, знахідки, перспективи: зб. матеріал. Науково-метод. семінару, 19-21 грудня 2001 року. – Суми, 2001. – С. 12-14.
5. Андрієвська В.М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти / Андрієвська В.М., Олефіренко Н.В. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010.
6. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремень // Інформатика та інформаційні технології у вищих навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 4.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 98 с.
8. Копил І. П. До проблеми застосування сучасних інформаційних технологій при вивченні іноземних мов / Копил І. П. // Збірник наукових праць. – К. : КНІУ, 2005. – Вип.28. – С. 30-38.
9. Токменко О. П. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомоги / Токменко О. П. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С. 98-100.
10. Гайнова О. М. Проектна діяльність учнів на уроках англійської мови / Гайнова О. М. // Англійська мова та література. – 2005. – № 3. – С. 2-6.

Пріма Д. А.,

кандидат педагогічних наук

(Луцький коледж рекреаційних технологій і права)

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З УПРАВЛІННЯ НА ЕТАПІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано особливості інтерактивних технологій та їх роль у формуванні правової культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу на етапі магістерської підготовки. Внесено уточнення щодо трактування понять "технологія", "педагогічна технологія". Акцентується на доцільності використання методу "мозкового штурму", групового вирішення конкретних ситуацій (ситуаційна методика навчання або кейс-метод).

Ключові слова: магістерська підготовка, майбутній керівник, правова культура, педагогічна технологія, інтерактивні технології, ситуаційні вправи.

The article analyses the peculiarities of interactive technologies and their role in formation of legal culture of the future leaders of general educational institution at the stage of master training. Clarification is made of the concepts "technology", "pedagogical technology". The attention is drawn to practicability of using the method of "brainstorming", group decisions of specific situations (method of situational teaching or the case method).

Key words: training of masters, future leader, legal culture, pedagogical technology, interactive technologies, situational exercises.

В статье проанализированы особенности интерактивных технологий, их роль в формировании правовой культуры будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения на этапе магистерской подготовки. Внесены уточнения по трактованию понятий "технология", "педагогическая технология". Акцентируется на целесообразности использования метода "мозгового штурма", группового решения конкретных ситуаций (ситуационная методика обучения или кейс-метод).

Ключевые слова: магистерская подготовка, будущий руководитель, правовая культура, педагогическая технология, интерактивные технологии, ситуационные упражнения.

Постановка проблеми. Сучасний етап реформаційних процесів в Україні на тлі соціально-економічних, політичних зрушень, поляризації думок і суспільних рухів, оновлення законодавства акцентує увагу на питаннях правової освіти, формулюючи якісно нові вимоги щодо її організації, змісту й правового супроводу, передусім, у контексті розв'язання проблем професіоналізму управлінської діяльності майбутнього фахівця. Важливою соціальною потребою, одним із домінантних чинників цього процесу є магістерська підготовка фахівця-управлінця нового типу – гуманістично спрямованого, спроможного налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію на паритетних правових засадах. Зростає значущість професійних підходів до формування нового управлінсько-правового мислення майбутнього фахівця, що ґрунтоване на професійній компетентності; правовій культурі сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) як інтегративного утворення, представленого єдністю свідомості й поведінки, сукупністю правових цінностей, специфічним способом правової діяльності, виявом правової творчості; на верховенстві цінності права, його універсальному характері; необхідності керуватися правовими нормами, мати активну громадянську позицію.

Аналіз досліджень (С. Алексєєв, Б. Ананьєв, С. Комаров, В. Лазарєв, В. Малахов, В. Сальников, А. Семитко, В. Сластьонін та ін.) підтверджує, що для дослідження порушеної проблеми сформувалися певні теоретичні передумови: розроблено теоретико-методологічні аспекти правової культури як специфічного соціально зумовленого феномену, що виконує важливу соціалізаторську, гуманітарну місію, сприяє виробленню активної життєвої позиції, з'ясовано психолого-педагогічні основи формування правової культури особистості й

суспільства загалом. Виконано низку досліджень, присвячених вивченню педагогічних умов формування й розвитку правової культури студентів у вищій школі (В. Бондуровський, С. Нужнова, В. Паршин та ін.), формуванню правової культури майбутніх юристів засобами іноземної мови (К. Муравйова), формуванню правової культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I – II рівня акредитації (М. Щербань). Однак теоретичний аналіз та узагальнений досвід науково-педагогічної діяльності сучасного вищого навчального закладу засвідчують недостатність належного опрацювання правового аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців (спеціальність 8.18010020 – "Управління навчальним закладом") і його технологічного забезпечення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): проаналізувати особливості інтерактивних технологій та їх роль у формуванні правової культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу на етапі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Процес професійної підготовки майбутнього керівника розглядається нами як динамічний, цілеспрямований процес, як "особливим чином організоване спілкування, важливою функцією якого є встановлення взаємодії викладача і студентів, студентів один із одним як спільної узгодженої діяльності його суб'єктів.

Ми виходимо з того, що досягти цього можна лише через особистісно-орієнтовані технології, які "націлені не на формування особистості того, хто навчається у "заданому руслі" (як це вважалося раніше)", а на створення умов, у яких він розвиває власну універсальну сутність, свої природні сили" [1].

Передусім вважаємо за доцільне внести деякі уточнення щодо трактування поняття "технологія". Так у словнику іншомовних слів подається таке визначення технології: у перекладі з грецької – мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм об'єкта [2, с. 217]. Педагогічний словник феномен "технологія" трактує як "новий напрям у педагогічній науці, який займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів; є системою способів, прийомів, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання і розвитку особи вихованця, а сама діяльність представлена процедурно [3, с. 141].

Звертаємо увагу на те, що сьогодні зміст цього поняття значно розширився. Зокрема, у сфері інформації йдеться про інформаційні технології, а в педагогіці – педагогічні технології.

У руслі досліджуваної проблеми суттєвою є думка В.Беспалько, що педагогічна технологія передбачає "суворо наукове проектування і відтворення в аудиторії педагогічних процесів, які гарантують успіх" [4].

Відтак, у нашому дослідженні, усвідомлюючи все розмаїття педагогічних технологій, які сприяють формуванню правової культури магістрантів, ми зупинили свій вибір, передусім, на таких як *інтерактивні* технології, головною особливістю яких є їх особистісно-орієнтована, гуманістична спрямованість, де закладені сприятливі можливості для створення станів, що максимально інтенсифікують усі компоненти досліджуваної якості майбутнього керівника, зокрема загальноосвітнього навчального закладу.

Конструктивно вважаємо позицію вчених (В.Беспалько, А.Вербицький, О.Комар, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.) щодо пріоритетів інтеракції, яка спрямована на посилення та оптимізацію навчального процесу: інтерактивне навчання робить засвоєння знань більш доступним; учить студентів формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою позицію, аргументувати й дискутувати; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати ситуації, збагачувати власний соціально-правовий досвід через включення у різні життєві ситуації та "проживати" їх; будувати конструктивні відносини у групі, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблем; аналізувати отриману інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [5].

Насамперед, ми виходимо з того, що *інтерактивні методи*, звертаючись до суб'єктивного досвіду магістрантів, дозволяють їм у процесі навчання опанувати власні способи відкриття соціально-правового досвіду, оскільки передбачають залучення студентів до розв'язання проблем, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, не просто відтворити засвоєні у вищій школі знання, а й сформуванати пізнавальну активність, розвинути вміння мобілізувати необхідні творчі здібності й реалізувати себе, здійснюючи власний вибір.

Для колективного стимулювання творчої діяльності студентів, спрямованої на продукування нових ідей, розвитку гнучкого правового мислення, на наш погляд, доцільно використовувати метод "мозкового штурму".

Цей метод тренінгового навчання застосовується як для обговорення всією групою учасників, так і для обговорення в малих групах. Його мета – сформулювати якомога більше ідей на задану тему. Мозковий штурм проводиться у два етапи: на першому етапі формують ідеї, на другому їх оцінюють. Зазвичай використовується велика аудиторна дошка або аркуші фліп-чартного паперу, де один із учасників (або помічник тренера) записує ідеї так, щоб усі могли їх бачити. Це стимулює мислення і є зручним способом для відбору кращих ідей у ході оцінювання на другому етапі.

Перший етап триває зазвичай 5-10 хвилин, протягом яких учасники швидко висловлюють усі ідеї, що спадають їм на думку. Ці ідеї записуються без коментарів та оцінок. Якщо декотрі ідеї повторюються, їх позначають відповідну кількість разів. На цьому етапі всі думки мають однакову цінність, тому що їх кількість поки що важливіша, ніж якість. Часто буває, що якась одна ідея тягне за собою низку інших.

Другий етап триває, як правило, 10-15 хвилин. На цьому етапі схожі ідеї об'єднуються в групи, обговорюються та оцінюються. У міру того, як деякі ідеї будуть визнані учасниками менш продуктивними, вони викреслюються з переліку, який у підсумку містить найкращі думки учасників.

У загальному вигляді можна виокремити, зокрема, такі етапи її впровадження, як: формулювання проблеми, яку необхідно розв'язати; обґрунтування завдання для пошуку рішень; визначення умов колективної роботи; формування декількох робочих груп та експертної групи для розробки критеріїв оцінювання та відбору кращих ідей; "тренувальна розминка" (вправлення у швидкому пошукові відповіді на запитання); фіксація експертами висунутих ідей; оцінка й відбір кращих ідей на основі обраних критеріїв; повідомлення про результати "мозкового штурму"; обговорення підсумків роботи груп; обґрунтування кращих ідей та їх публічний захист.

Акцентуємо увагу на тому, що застосування означеного методу в процесі навчання магістрантів дозволяє реалізувати не тільки навчальні (магістранти набувають знання щодо шляхів вирішення основних проблем трудового законодавства, зокрема пов'язаних із вирішенням питань укладання й припинення дії трудового договору з ініціативи адміністрації, формування відповідних алгоритмів правомірних дій), але й виховні цілі: сформувати у студентів здатність швидко орієнтуватися в групі, яка вирішує спільне для всіх завдання; вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією; формулювати різні позиції; готовність взяти на себе відповідальність за діяльність колективу і за свій власний вибір.

Зауважимо, що цей метод можна використовувати також як фрагмент заняття, групове вирішення конкретних ситуацій (*ситуаційна методика навчання, або кейс-метод*), як опис реальної юридичної справи, представленої відповідними документами. Схарактеризуємо означену методику.

Ситуаційна вправа – це комплексний опис ситуації, в якому можна виділити низку взаємопов'язаних структур або рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, вирішувальних, евристичних, мотиваційних тощо. Межі між цими компонентами не є чіткими і однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і

накладаються одна на одну. Так *пізнавальна* складова ситуаційної вправи – це, передусім, фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студента певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими з життя. З ними пов'язані понятійні структури – ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій уживання визначень і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується. *Дидактично-правова* складова структури ситуаційної вправи головним чином визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. *Суспільна* структура ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних позицій, яке відбувається у формі колективної дискусії. В *аналітичній* площині ситуаційна вправа змушує до розкладання складної ситуації на "початкові елементи" (прості ситуації), які можна легше й конкретніше оцінити. Це дозволяє визначити варіанти можливих рішень і обрати з них те, яке з певного погляду є найкращим (*евристичний* компонент). З іншого боку, *мотиваційна* складова структури ситуаційної вправи поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейсу.

Проілюструємо структурні складові ситуативної вправи на конкретному прикладі. Так на практичному занятті "Індивідуальні та колективні трудові договори" (курс "Правові аспекти управління навчальним закладом") при розгляді питання "Укладання трудових угод чи контрактів із працівниками НЗ" магістрантам можна запропонувати такий кейс: "Правомірність дій керівника ЗНЗ щодо термінів укладання трудового договору".

Пізнавальна складова: "Учитель музики К. був прийнятий на вакантну посаду в заклад освіти на строк 3 місяці. Після закінчення строку він був звільнений, хоча на момент звільнення мав наміри продовжити трудові відносини" [6, с.7]. *Дидактично-правова* складова: Чи порушені права громадянина К. щодо строку укладання трудового договору? Така постановка питання спонукала магістрантів до пошуку шляхів правового розв'язання проблеми кейсу (*мотиваційна* складова).

У формі колективної дискусії з'ясовується, що відповідно до ст. 23 КЗпП (Кодекс законів про працю) України трудовий договір може бути *безстроковим, що укладається на невизначений термін; на визначений строк, встановлений за погодженням сторін; таким, що укладається на час виконання певної роботи* (Стаття 23 зі змінами, внесеними згідно із Законами № 871-12 від 20.03.91, № 6/95-ВР від 19.01.95) [7, с.17].

Висновки. Отже, цілком правомірно стверджувати, що інтерактивні методи навчають магістрантів пошуку та використанню знань в умовах реальної динамічної ситуації, розвивають діалектичне та критичне правове мислення, сприяють більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, забезпечують вияв їх особистісної позиції, практичного ознайомлення майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів із прийняттям управлінських рішень на паритетних правових засадах. *Перспективи подальших досліджень* пов'язуємо із розробленням і апробуванням розвивального типу правового управління освітньою установою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкаранута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А.Ю.Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 302 с.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : АПН, 2007. – 144с.

6. Дрожжина Т. В. Юридичний довідник керівника школи / Т. В. Дрожжина. – Х. : Основа, 2011. – 240 с. – (серія "Адміністратору школи").

7. Пріма Д. А. Правові засади управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу : питання – відповіді: навч.-метод. посібник / Д. А. Пріма. – Луцьк : СПД Гадяк Жанна Володимирівна, друк. "Волиньполіграф", 2012. – 134 с.

УДК 387

Проботюк О. Д.,

*заступник директора з навчально-методичної роботи,
вчитель української мови та літератури
(Загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 8, м. Житомир)*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті зроблено спробу розкрити поняття національно-мовної особистості як складової компетентнісної моделі педагога, що вибудовується під впливом глобалізаційних тенденцій розвитку сучасного суспільства. Робиться висновок, що лише педагог як елітарна національно-мовна особистість, котра глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям, спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати таку ж елітарну національно-мовну особистість.

Ключові слова: національно-мовна особистість, компетентність, мовна компетентність, комунікативна компетентність, предметна компетентність, україномовна освіта.

The article attempts to reveal the concept of national and linguistic identity as a component of teacher competence model, formed under the influence of globalization trends in the development of modern society. The conclusion is that only the teacher as an elite national-linguistic identity, which respects the Ukrainian language and have fundamental knowledge of language and literature in combination with the traditions of national education, considers them part of their worldview and attitude, being characterized by the development of thinking, intelligence, verbal memory, linguistic flair, is able to provide effective educational interventions are able to bring the same elite national-linguistic identity.

Key words: national and linguistic identity, competence, language competence, communicative competence, substantive competence, Ukrainian-language education.

В статье предприняты попытки раскрыть понятие национально-языковой личности как составляющей компетентностной модели педагога, формирующейся под влиянием глобализационных тенденций развития современного общества. Делается вывод, что только педагог как элитарная национально-языковая личность, которая уважает украинский язык и имеет фундаментальные знания языка и литературы в сочетании с традициями национального воспитания, считает их частью своего мировоззрения и мировосприятия, характеризуется развитым мышлением, интеллектом, речевой памятью, языковым чутьем, способен обеспечить эффективное педагогическое воздействие, способен воспитать такую же элитарную национально-языковую личность.

Ключевые слова: национально-языковая личность, компетентность, языковая компетентность, коммуникативная компетентность, предметная компетентность, украиноязычное образование.

Постановка проблеми. Українська мова є державною мовою нашого народу, визначальною ознакою держави, скарбницею культурних надбань нації та людства, засобом міжособистісного і міжнаціонального спілкування, єднання громадян України в суспільно-

історичну спільноту. Як форма існування і вияву національної та особистісної свідомості, рідна мова має сприяти самопізнанню, саморозвитку і самовираженню людини, формуванню нового типу особистості та суспільних відносин на основі національної освіти. Основною метою вивчення мови є формування національно свідомої, патріотично налаштованої, духовно багатой мовної особистості зі сформованими світоглядними і загальнолюдськими ціннісними орієнтирами, яка володіє вміннями та навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови й акумульованими у ній духовними скарбами та є гарантом збереження й подальшого розвитку національної культури і державності.

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності), на виховання мовної толерантності.

Відтак, **метою** статті є дослідження процесу формування національно-мовної особистості як одної із складових компетентнісної моделі сучасного вчителя в україномовному освітньому просторі.

Виклад матеріалу. Неперервна мовна освіта має бути орієнтована на створення українського середовища в усіх сферах суспільного життя, на прагнення удосконалити висококультурне інтелігентне спілкування літературною мовою, на виховання національно-мовної особистості. Мовна освіта повинна забезпечувати інтелект державі, оскільки мова є основним чинником формування інтелекту. Володіння мовою дає кожній особистості можливість мати доступ до джерел української державності (культури, науки, літератури, мистецтва, традицій), реалізовувати власні творчі здібності, саморозвиватися і самовдосконалюватися, а також надає гарантію самореалізації на всіх державних виробничих посадах і в усіх сферах культурно-освітнього життя [1, с. 60].

Сучасне суспільство, що характеризується стрімким динамічним розвитком усіх сфер життєдіяльності, глобалізацією та інформатизацією, потребує формування нової компетентної особистості, готової до активної діяльності, здатної адекватно сприймати та перетворювати отриману інформацію, безпосередньо застосовувати її на практиці. Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молоді людини. Враховуючи ці вимоги, сучасна освіта має на меті спонукати педагогів до того, щоб сформувати таку модель національно-мовної особистості майбутнього фахівця, яка характеризується свідомим ставленням до опанування рідної мови, розвиненим мовленням і здатна реалізувати закладені в ній мовно-літературною освітою ключові компетентності:

- соціальну (активна участь у суспільному житті, здатність розвинути себе як особистість, індивідуальність, ефективно вирішувати проблеми);
- мотиваційну (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, критичності та самостійності мислення);
- функціональну (вміння оперувати набутими знаннями, навичками, використовувати їх у практичному житті).

Тому практика навчання української мови має не лише враховувати право особистості на вивчення рідної мови, а й формувати у неї рідномовні обов'язки як складові патріотизму та активної громадянської позиції, державотворчі та культураносні чинники світового значення. Зважаючи на це, значну увагу сучасні дослідники приділяють теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним із підготовкою комунікативного компетентного фахівця.

Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність індивіда, яка вміщує знання, досвід, цінності й ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Ключова компетентність — спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Вона має три складові: знаннєву; діяльнісну; мотиваційну.

Предметна компетентність — набутий у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної зі здобуванням, перетворенням і застосуванням нового знання.

Зокрема, серед предметних компетентностей виділяють:

- мовну предметну компетентність (мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну);
- літературну предметну компетентність (емоційно-ціннісну, культурологічну, літературознавчу, компаративну) [2, с. 104].

Усі компетентності, на які орієнтуються під час вивчення української мови, тісно взаємопов'язані. Скажімо, соціокультурні є основою для вироблення творчих мовленнєвих умінь. Адже якщо в людини немає жодних почуттів, обмежений внутрішній світ, духовний світогляд, то вона не має про що говорити, у неї немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Діяльнісні компетентності (аналітичні, прогнозувальні, синтетичні та інші) є опорою для розвитку комунікативних, мовленнєвих (загальномовленнєвих, продуктивних та рецептивних) і власне мовних. Оскільки мова – засіб формування думки, то на цьому ґрунтується зв'язок власне мовних компетентностей з діяльнісними тощо.

Потрібно зазначити, що предметні компетентності, з одного боку, є орієнтувальною основою навчальної діяльності, бо проектуються як очікувані результати, а з іншого – продуктом процесу інтеріоризації змісту мовної освіти.

Загальновизнано, що саме рівень україномовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Динамічні мовні зміни на початку третього тисячоліття, стрімкий розвиток лінгвістики, нагальна потреба розробки ефективних підходів до формування культуромовних особливостей сучасної молоді – усе це привертає посилену увагу до особистості педагога як до носія національного коду. Саме національно-мовна особистість викладача відіграє вирішальну роль у ствердженні авторитету рідного слова в почуттєвому світі його студентів, тому проблема формування національно-мовної особистості набуває усе більшої актуальності.

Головним орієнтиром професійної діяльності вчителя-словесника є мета чинної програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (5-9 класи), а саме: національно свідомо, духовно багата мовна особистість. Відповідно, кожен урок – це крок до наближення мети і водночас – штрих до "портрета" національно-мовної особистості. З огляду на те, що Держстандарт і програми всіх навчальних предметів визначають провідним підходом компетентнісний, сьогодні варто говорити про компетентну мовну особистість [3, с. 32].

Поняття мовної особистості взагалі та сам термін були введені в лінгвістику в 30-х роках XX ст. професором мовознавства Йоганом Лео Вайсгербером [4, с. 75], який визначав, що мовна особистість – це людина, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетенції й здатна представити себе в суспільстві засобами мови (не лише рідної, а й однієї чи кількох іноземних).

На етапі реформування освіти поняття "мовна особистість" набуває абсолютно нового звучання. У дослідженнях сучасних лінгводидактів М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової представлено його основні складові (зокрема, до них належать мовна, мовленнєва, предметна, комунікативна компетенції; постійний інтелектуальний розвиток, духовне багатство особистості, акумулювання мовних традицій [5, с. 30]. Основна мета

навчання рідної мови реалізується насамперед у процесі розвитку зв'язного мовлення. На сучасному етапі становлення мовної освіти в Україні передбачається вдосконалення лінгводидактичного спрямування навчального процесу, наближення до вимог суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених, духовно багатих громадян, що можуть вільно спілкуватися між собою. Досягти цього можливо за умови підвищення рівня викладання мови та літератури, пошуків нових підходів до навчання.

За визначенням відомого лінгвіста Ю. Караулова, мовна особистість – це "сукупність здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття нею мовних творів (текстів)" [6, с. 125]. Ю. Караулов вважав, що будь-яка мовна особистість має рівневу організацію:

- вербально-семантичний рівень (внутрішній лексикон особистості – рівень повсякденної мови, представлений у мовній свідомості у вигляді мікросистем: лексико-семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень і речень);
- лінгво-когнітивний рівень (поняття, слова-символи, образи – певна ієрархія соціальних та культурологічних цінностей, що сформувалася в конкретних умовах соціального досвіду і діяльності у певну більш-менш упорядковану "мовну карту світу");
- мотиваційно-прагматичний рівень (діяльнісно-комунікативні потреби особистості: її лексикон, пізнавальна діяльність, інтелектуальна сфера, інтереси, мотиви тощо). Саме на цьому рівні реалізується креативно-творча функція мовної особистості. Для педагога цей етап формування особистості є найбільш важливим, адже з трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує індивіда саме в плані його комунікативних здібностей.

Кожна людина в своєму мовному розвитку поступово переходить від нижчого рівня розвитку національно-мовної особистості до більш високого.

На думку Ю. Караулова, мовна особистість виражається у мові й через мову, вона є насиченням додаткового смислу і поглибленням поняття особистості загалом. Мовна особистість інтегрує в собі ознаки мови, а також філософські й психологічні характеристики особистості. Науковець, систематизуючи всі ці ознаки людини, визначає такі основні фактори формування окремої національно-мовної особистості, які виявляються і в мові:

- соціальний (особистість є сукупністю та результатом соціальних законів);
- історичний (особистість є продуктом історичного розвитку етносу);
- психічний (належність її мотиваційних схильностей до психічної сфери);
- системний характер знань (особистість є творцем та користувачем знакових, тобто системно-структурних за своєю природою, утворень) [6, с. 241].

Показником найвищого національно-мовного розвитку особистості є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використання засобів рідної мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетенції школярів, яка охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Характер мовленнєвої поведінки людини – найважливіший показник її загальної культури і творчих здібностей. Адже, за словами відомого німецького філософа Людвіга Вітгенштейна, "мова схожа на велике сучасне місто, де поряд з прямими вулицями, проспектами та площами є криві провулки, напіврозвалені будинки, а також нові райони, схожі один на інший як дві краплі води" [7, с. 94]. Зазначимо, що національно-мовний розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей засобами рідної мови.

Феномен "національно-мовна особистість" є продуктом поняття "особистість", яке широко представлене у різноманітних наукових джерелах.

Особистість узагалі — стиль життя конкретної особи або характерний спосіб реагування на проблеми сьогодення. Мовна особистість — це насамперед інтелект, що найінтенсивніше проявляється у мові й досліджується через мову [8, с. 13]. Національно-

мовна особистість – це система, яка виникає в національно свідомому суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона є умовою та продуктом власної культури [9, с. 159]. Різноманітна щодо індивідуальних особливостей людська мова у своєму внутрішньому механізмі зумовлена соціальними чинниками формування особистості – середовищем, у якому людина виховується, здобуває освіту, розвивається, виробляє певні навички, риси соціальної поведінки, характеру.

Усі науковці, що коли-небудь досліджували феномен національно-мовної особистості, доходять згоди у тому, що цій особистості, за її функціональною природою, зазвичай притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації. Так, наприклад, на думку Г. Богіна, "мовна особистість – це людина, що розглядається з погляду її готовності робити мовні вчинки. Це той, хто привласнює мову, тобто той, для кого мова є мовлення" [10, с. 49]. І. Клюканов також стверджує, що "мовною особистістю вважається суб'єкт, здатний здійснювати мовну діяльність, оперуючи смисловими утвореннями" [11, с. 211], а В. Карасик зазначає, що "мовна особистість – це людина, що існує в мовному просторі у спілкуванні, в стереотипах поведінки, зафіксованих у мові, в значеннях мовних одиниць і сенсах текстів" [12, с. 314]. І, нарешті, найбільш змістовне визначення мовної особистості дає А. Єрошенко: "Національно-мовна особистість – динамічна система, що характеризується особливим співвідношенням різних параметрів: духовного, душевного, інтуїтивного, раціонального, свідомого, несвідомого, творчого, потенційного, репрезентативного та ін." [13, с. 87].

У понятті національно-мовної особистості фіксується зв'язок української мови з її індивідуальною національною свідомістю, з її світоглядом. Будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність не тільки через предметну діяльність, а й через спілкування, яке неможливе без рідної мови і мовлення. Мова людини з неминучістю відображає її внутрішній світ, слугує джерелом знання про її особу. Мова не тільки відтворює, а й створює ту реальність, у якій живе людина; це не тільки знаряддя комунікації й пізнання, а й шлях проникнення в культуру і менталітет нації; механізм, який відкрив перед людиною її свідомість [14, с. 119].

Висновки. Отже, формування національно-мовної особистості – це довготривалий процес, який потребує об'єднання усіх творчих зусиль та спонукає до переосмислення процесу навчання шляхом синтезу комунікативного підходу з когнітивним. Необхідна об'єднана праця науковців та вчителів-практиків з метою визначення конкретних шляхів, методів та прийомів, які сприятимуть формуванню мовної особистості усіх учасників навчально-виховного процесу в процесі навчання української мови та літератури.

Надзвичайно важливо формувати інтелектуально розвинену, морально досконалу, національно свідому, духовно багату національно-мовну особистість, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної літературної української мови, відзначається готовністю до самозмін та спроможна самостійно визначити і реалізувати свою мету як носія рідної мови.

Досвід підтверджує: лише педагог як елітарна національно-мовна особистість, котра глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям, спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати таку ж елітарну національно-мовну особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59-65.
2. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. – Х.: Вид. група "Основа", 2007. – 176 с.
3. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з укр. мовою навчання / [уклад.: Г. Т. Шелехова, М. І. Пентилюк, В. І. Новосолова та ін.]. – К.: Вид. дім "Освіта", 2015. – 176 с.

4. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Вайсгербер Й. Л. ; пер. с нем., вст. ст. и коммент. О. А. Радченко. – [2-е изд.] – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
5. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: зб. наук. праць. – Рівне: РЕГІ, 2006. – С. 29–34.
6. Караулов Ю. Н. Что же такое "языковая личность"? Этническое и языковое в самосознании / Караулов Ю. Н. – М.: ТОО ФИАНфонд, 1995. – 264 с.
7. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Витгенштейн Л. – М., 1958. – 290 с.
8. Симоненко Т. В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 кл.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Симоненко Т. В. – К., 2000. – 18 с.
9. Застровська С. О. Загальне поняття мовної особистості / Застровська С. О. // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 6. – С. 159–163.
10. Богин Г. И. Современная лингводидактика: [учеб. пособ.] / Богин Г. И. – Калинин, 1980. – 61 с.
11. Ключанов И. Э. Коммуникативный универсум / Ключанов И. Э. – М.: Моск. политич. энциклопедия, 2010. – 256 с.
12. Карасик В. И. Языковое проявление личности: [монография] / Карасик В. И. – Волгоград: Парадигма, 2014. – 449 с.
13. Ерошенко А. Р. Морально-нравственная сфера как объект и результат языковой концептуализации: лингвокультурный и когнитивный аспекты / Ерошенко А. Р. – Ставрополь, 2006. – 215 с.
14. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Парашук. – К.: ВІД "Академія", 2010. – 240 с.

УДК 172:615.15

Процюк І. Є.,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДО ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано основні підходи до тлумачення базових понять дослідження "компетенція", "компетентність", "соціокультурна компетентність" у науково-педагогічній літературі, обґрунтовано результати аналізу існуючих способів виділення змістового набору ключових компетентностей, подано приклади різних класифікацій сучасних компетентностей майбутнього фахівця та визначена їх сутність.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, соціокультурна компетентність, майбутній фахівець.

This article seeks to provide a comprehensive analysis to the interpretation of the basic research, such as "competence", "competency", "socio-cultural competency" which are observed in the scientific and educational literature. The paper also provides the analysis results of existing ways selecting base key competencies as well as gives the different classifications of current competencies of future specialist and defines their essence.

Keywords: competence, competency, competency-based approach, socio-cultural competency, future specialist.

В статье проанализированы основные подходы к толкованию понятий "компетенция", "компетентность", "социокультурная компетентность" в научно-педагогической литературе, обоснованно результаты анализа существующих способов выделения содержательного набора ключевых компетенций, представлены примеры различных классификаций современных компетентностей будущего специалиста и определена их сущность.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, социокультурная компетентность, будущий специалист.

Постановка проблеми. Вагомим чинником у підготовці майбутніх компетентних та кваліфікованих фахівців є якісна освіта як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства й держави. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" визначено, що "якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті, духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства"[1].

Саме тому на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики перед вищою професійною освітою постає завдання – підготовка молодих фахівців на компетентнісній основі шляхом посилення практичної спрямованості освіти при збереженні її фундаментальності та впровадження нових методик і технологій навчання, а також нового підходу до підготовки майбутніх фахівців з точки зору оволодіння випускниками не лише знаннями, уміннями та навичками, а й набором компетентностей та можливостей виконувати професійні обов'язки в сфері своєї трудової діяльності.

Метою статті є аналіз базових понять соціокультурної компетентності майбутнього фахівця та визначення їх сутності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що на сьогодні у педагогічній науці серед науковців не існує єдиного розуміння таких понять, як "компетентність", "компетенція" та "соціокультурна компетентність".

Дослідженням проблем і завдань компетентнісного підходу займалися такі науковці, як І. А. Зимня, А. К. Маркова, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. В. Хуторський, І. Д. Фрумін та ін. Теоретичному аналізу понять "компетенція", "компетентність" присвячені роботи В. О. Калініна, Н. В. Нагорної, В. Т. Лозовецької та ін.

Над проблемами формування професійної та соціокультурної компетентності студентів вищих навчальних закладів працювали М. Байрам, О. С. Березюк, О. А. Дубасенюк, Ян ван Ек та ін.; структуру соціокультурної компетентності досліджували І. Бім, Н. Гальскова, В. Сафонова, С. Шехавцова та ін.

Виклад основного матеріалу. Професійні якості фахівця будь-якої галузі обумовлюються комплексом знань, умінь та навичок, які отримані у відповідному вищому навчальному закладі. Саме спроможність реалізувати їх на сучасному ринку праці, що у першу чергу оцінюється роботодавцями, та попит на молодих компетентних спеціалістів наштовхнули більшість науковців та педагогів на думку, що підготовка майбутніх фахівців повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив виявити, що дослідження щодо освоєння компетентнісного підходу в освітній практиці різноманітні, охоплюють безліч аспектів цієї проблеми.

Засвоєння людиною будь-яких знань, умінь і навичок складається з конкретних дій, операцій, які вона виконує у своїй професійній діяльності. Як зазначають дослідники, виконуючи певні операції, усвідомлюючи потребу в них, оцінюючи їх важливість, людина тим самим розвиває компетентність у будь-якій сфері діяльності.

На думку вчених, компетентнісний підхід проявляється у відновленні змісту освіти, яке зумовлене динамікою соціально-економічних змін (І. Д. Фрумін); є узагальненою умовою здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В. А. Болотов); дає відповіді на вимоги сучасного виробництва (Т. М. Ковальова); являє собою ключове поняття, яке поєднує в собі інтелектуальні навички в освіті (А. Ю. Петров).

Таким чином, ключовими поняттями в компетентнісному підході виступають "компетенція" і "компетентність".

Аналіз вище зазначених складових компетентнісного підходу показав, що існує два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються.

Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. І. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. В. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. В. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), І. П. Ящук (життєва компетентність особистості) та інші.

Чинні документи в галузі освіти трактують поняття "компетенція" як інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних сферах (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності. У свою чергу поняття "компетентність" трактується як володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності. Це вже усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності його у даній сфері [1].

Відповідно в енциклопедії освіти поняття "компетенція" роз'яснюється як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат, а компетентність молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [2, с. 408].

На думку А. В. Хуторського, "компетенція" – це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації, у той час як "компетентність" – це володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це вже усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері [3, с. 152, 153].

О. І. Пометун розрізняє поняття "компетенція" та "компетентність" пояснюючи, що "компетенція" – це "коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи". Науковець наголошує, що це інтегративне поняття, яке містить такі аспекти, як готовність до покликання, готовність до оцінювання, готовність до дії, готовність до рефлексії. "Компетентність" – це спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [4].

Отже, проаналізувавши різноманітні підходи щодо тлумачення понять "компетенція" та "компетентність", можемо зробити висновок, що поняття "компетентність", порівняно з "компетенцією", є набагато ширшим. Поряд з когнітивно-знанцевим воно вміщує мотиваційний і регуляторний компоненти, а також компонент ставлення.

У межах компетентнісного підходу до характеристики майбутнього фахівця, який спроможний діяти у європейському соціально-економічному просторі, висувається вимога володіти ключовими компетентностями, які є основою для формування професійної компетентності.

Аналіз літератури та практичний досвід дослідження проблеми впровадження компетентнісного підходу дозволяють стверджувати, що компетентнісний підхід вміщує компетентності (таблиця 1), визначені на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду й досвіду особистості, а також основних видів діяльності особистості, що дозволяють майбутньому фахівцю опановувати соціальний досвід, одержувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві.

Розглянуті компетенції є життєвими (ключовими), володіння якими характеризує високу готовність фахівця до успішної діяльності в різних сферах життя. Слід зазначити, що і зарубіжні, і вітчизняні науковці наголошують на тому, що ключові компетентності

нестабільні, мають змінну і динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Таблиця 1

Базові компетентності майбутнього фахівця

Соціальна компетенція	Здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації залежно від обставин; підтримувати взаємини; розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях (А. А. Бодалев, О. А. Дубасенюк, В.В. Сафонова та ін.)
Комунікативна компетенція	Спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземними мовами (О. С. Березюк, Н. І. Гез, В.О. Коккота та ін.)
Полікультурна компетенція	Оволодіння досягненнями культури; розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища (В. С. Болгаріна, О. С. Ковальчук, О. І. Локшина та ін.)
Інформаційна компетенція	Уміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел (Н. В. Морзе, Е. Н. Гусинський, О. Б. Зайцева, А.В. Хуторський та ін.)
Компетенція саморозвитку та самоосвіти	Потреба і готовність постійно навчатися упродовж усього життя (Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, В. В. Давидов та ін.)
Компетенція продуктивної творчої діяльності	Потреба продуктивно та творчо діяти у нестандартних ситуаціях та в професійній діяльності, активізація творчих здібностей і реалізація творчого потенціалу особистості (Л. В. Сохань, В. І. Шинкарук, І. Д. Бех та ін.)

Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що, на нашу думку, є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами.

"Соціокультурна компетентність" є однією з найголовніших компетентностей у професійному становленні висококваліфікованого фахівця. Саме ця компетентність дає можливість молодому спеціалісту знаходити шляхи вирішення найрізноманітніших питань, що можуть виникнути в процесі його професійно-практичної, соціокультурної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що зарубіжні та вітчизняні науковці, досліджуючи поняття "соціокультурна компетентність", особливу увагу приділяють співвивченню мов, культур і цивілізацій, взаємозв'язку мови та суспільства (соціуму), мови та культури.

У науковій літературі існує декілька тлумачень цього поняття, способів інтерпретації його сутності та структури. Але наразі немає єдиного визначення соціокультурної компетентності. Більшість дослідників визначають соціокультурне спрямування навчання з позиції соціокультурної компетенції, а не компетентності, деякі вживають ці поняття в одному значенні.

У деяких педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність трактується як інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності (Т. А. Жукова); "здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки соціальних контактів" (Ян ван Ек); включає здатність до взаємодії з іншими, пізнання їх способу життя (М. Байрам та Ж. Зарат); характеристика досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях (С. Савіньон); сукупність знань, пов'язаних зі світовою, національною, регіональною культурою, цінностями, що визначають стосунки між людьми, бажання здійснювати свою діяльність, зокрема мовленнєву поведінку, у соціальному середовищі (О. М. Горошкіна);

складне вербальне та невербальне соціокультурне утворення, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яке виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних (І. А. Воробйова).

Окреслені вище визначення стосуються соціального компоненту соціокультурної компетентності, які, як зазначає С. Шехавцова, "базуються на знаннях конкретних соціальних умов спілкування". Оволодіння цими знаннями забезпечує успішне спілкування з представниками інших країн, дозволяє почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціокультурному середовищі [7].

Аналіз наукової літератури дозволив нам прийти до висновку, що в зміст соціокультурної компетенції найчастіше дослідники включають знання та вміння (А. Дженсен, М. Мейер, В. Фурманова та ін) і здатності (М. Байрам, Г. Єлізарова, Н. Тирхеева та ін..).

На основі визначень соціокультурної компетентності маємо змогу виявити її структуру та змістове наповнення. На нашу думку, соціокультурна компетентність має структуру, яка складається із соціального, лінгвістичного, культурного та країнознавчого компонентів. Дані компоненти формуються в процесі навчання, передбачають оволодіння студентами певними знаннями, а також вимагають розвитку специфічних навичок, умінь і здібностей. Знання, навички та вміння, сформовані з метою адекватної взаємодії представників культури, є основою здібностей, що дозволяють майбутньому фахівцю діяти в якості посередника культур під час здійснення міжкультурного спілкування.

Згідно з дослідженнями багатьох науковців, першочерговим фактором у процесі формування особистості є соціальний вплив на її свідомість. Отже, процес соціалізації особистості відіграє базову роль у процесі формування соціокультурної компетентності. На думку О. А. Жежери, "соціокультурна компетентність, як важлива характеристика особистості, визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє їх формуванню, є сферою їх практичної реалізації". У свою чергу, О. І. Жорнова визначає та характеризує соціокультурну компетентність як здатність особистості забезпечувати самозміну засобами звичної активності, що проявляється як ефективний вплив на життєдіяльність інших громад, переосмислення, усвідомлення існування інших культурних значень раніше привласненого сенсу життєдіяльності. І. А. Закір'янова зазначає, що соціокультурна компетентність – це інтегральна якість особистості, що дозволяє людині на основі відрефлексованої наявної системи знань визначити свої уподобання, на основі яких можливо конструювати свою поведінку й відносини з партнерами по взаємодії, самореалізовуватися у конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності [8].

Висновок. Отже, проаналізувавши різні підходи щодо трактування науковцями поняття "соціокультурної компетентності", можна зробити висновок, що "соціокультурна компетентність" – це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до продуктивної взаємодії з представниками інших мов та культур у соціокультурному просторі.

Слід зазначити, що сучасному фахівцю будь-якої сфери діяльності буде складно реалізувати себе без знань про конкретне професійне середовище; здатності до самореалізації та культурного самовизначення, позначення власної приналежності до визначеної соціальної й професійної групи засобами комунікації; вміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника, а саме – без сформованої соціокультурної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] : лист МОН України № 1/9-484 від 31 лип. 2008 р. : (додаток). – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>. — Назва з екрану.

2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Бібік Н. М., Вашенко Л. С., Локшина О. І. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Jan van Ek. Sociocultural Conference – Vantage Level, Council for Cultural Cooperation. Education Committee / Jan van Ek, John L. M. Trim. – 1996.
6. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / Byram M. – Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters LTD, 1997. – 124 p.
7. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 20 с.
8. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". – К., 2006. – 22 с.
9. Фоменко Т. М. Визначення поняття "соціокультурна компетентність" у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 42. – С. 149–156.

УДК 372.854

Рева Т.Д.,

кандидат хімічних наук, доцент

(Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ)

ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ НЕОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ

Здійснено аналіз інноваційних тенденцій у реформуванні вищої фармацевтичної освіти в Україні; на основі узагальнення психолого-педагогічних досліджень, власного досвіду викладання, схарактеризовано особливості інноваційних процесів у професійній підготовці майбутніх провізорів під час вивчення дисциплін хімічного циклу, зокрема неорганічної хімії, у сучасному вищому медичному навчальному закладі. Автор акцентує, що враховуючи значні інновації, які були схарактеризовані у цьому дослідженні, важливо зважати на те, що фармацевтична промисловість є складним комплексом взаємопов'язаних елементів, ефективність яких буде залежати від забезпечення якості хімічної освіти, зокрема вивчення неорганічної хімії, майбутніми фахівцями-фармацевтами.

Ключові слова: *інновації, вища фармацевтична освіта в Україні, професійна підготовка майбутніх провізорів, процес вивчення неорганічної хімії.*

The article analyses the innovative trends in the reform of higher pharmaceutical education in Ukraine; having based on consolidation of psychological and educational research, author's personal experience of teaching, there have been determined the features of innovative processes in the vocational training of a prospective pharmacist in the study of chemistry-related disciplines, including inorganic chemistry, in the contemporary higher medical educational establishment. The author emphasizes that when implementing the major innovations to have been singled out in this scientific investigation, it is important to take into account that the pharmaceutical industry is a complex set of interrelated elements whose effectiveness will depend on effective vocational training system of personnel for the pharmaceutical industry, in particular in the process of learning inorganic chemistry.

Keywords: *innovations, higherpharmaceutical education in Ukraine, the vocational training of pharmacists, the process of learning of inorganic chemistry.*

Осуществлен анализ инновационных тенденций в реформировании высшего фармацевтического образования в Украине; на основе обобщения психолого-педагогических исследований, собственного опыта преподавания, дана характеристика особенностей инновационных процессов в профессиональной подготовке будущих провизоров при изучении дисциплин химического цикла, в частности неорганической химии, в современном высшем медицинском учебном заведении. Автор акцентирует, что, учитывая инновации, которые были выделены в этом научном исследовании, важно учитывать, что фармацевтическая промышленность представляет собой сложный комплекс взаимосвязанных элементов, эффективность которых будет зависеть от эффективной системы подготовки кадров для фармацевтической промышленности, в частности в процессе изучения неорганической химии.

Ключевые слова: *инновации, высшее фармацевтическое образование в Украине, профессиональная подготовка фармацевтов, процесс изучения неорганической химии.*

Постановка проблеми. Одним із світових трендів розвитку науки і технологій є посилення підтримки наукових досліджень, що здійснюються у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Сучасна детермінованість сфери соціального досвіду, повсякденного знання і теорії центрує навколо процесу вищої освіти суспільний запит щодо виховання молодого покоління, формування у нього наукового знання й кроскультурних цінностей, здатності жити і працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського континенту, утвердження принципу європейської освіти – «трикутника знань», що фіксує необхідність посилення зв'язку навчання, досліджень та інновацій [1, с. 229-230].

Ефективність реформування вищої фармацевтичної освіти (ВФО) в Україні на сучасному етапі її розвитку залежить від збалансованої державної політики у розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України, урахування запитів суспільства щодо компетентності провизорів, які працюють у розгалуженій вітчизняній мережі аптек, де нині сконцентрувалися маркетингові, соціальні та фінансові, інтереси держави, суспільства й пересічних українців. Відтак, сьогодення реформування і модернізації професійної підготовки майбутніх провизорів у системі ВФО в Україні характеризується пошуком ефективних механізмів упровадження інновацій в освітній процес вищого медичного навчального закладу (медичного ВНЗ), зокрема під час вивчення хімічних дисциплін, серед яких неорганічної хімії належить виключна позиція щодо формування професійних компетентностей майбутніх фахівців фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України.

Аналіз останніх досягнень і публікацій. Значний внесок у розроблення теоретичних і прикладних аспектів розвитку фармацевтичної освіти здійснили М. Алюшин, І. Ніженковська та інші (напрями розбудови фармацевтичної науки), І. Зупанець, З. Мнушко, В. Черних та інші (підготовка кадрів для фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я), І. Булах, Я. Цехмістер та інші (системи обліку й основи економіки у фармації), В. Ковальчук, М. Мруга та інші (компетентнісний підхід у вищій медичній освіті). Авторкою статті (Т. Ревою) досліджуються дидактичні аспекти формування професійних компетентностей майбутнього провизора у процесі вивчення хімічних дисциплін [7].

Мета і завдання статті. ВФО відіграє важливу роль у формуванні економічного, інтелектуального, морального і культурного потенціалу сучасного суспільства. З огляду на це, вважаємо, що аналіз сутності інновацій у професійній підготовці майбутнього провизора у процесі вивчення неорганічної хімії набуває виняткової актуальності, що й визначає мету нашого дослідження. Розгляд визначеної проблеми, на наш погляд, буде результативним за умови розв'язання таких завдань: 1) виокремити інноваційні тенденції реформування вищої фармацевтичної освіти в Україні; 2) на основі узагальнення психолого-педагогічних досліджень, власного досвіду викладання, схарактеризувати особливості інноваційних процесів у професійній підготовці майбутніх провизорів під час вивчення дисциплін хімічного циклу, зокрема неорганічної хімії, у сучасному медичному ВНЗ.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для розкриття мети нашого дослідження доцільно визначитися з розумінням сутності базових понять здійснюваної наукової розвідки. Будемо дотримуватися тлумачення поняття «інновація», що подано в «Енциклопедії освіти»: «Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, в результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації» [2, с. 338].

Сучасна ВФО, у рамках якої здійснюється професійна підготовка майбутніх провізорів, є невід'ємним складником вищої медичної освіти України. Запровадження інновацій у систему ВФО відбувається в умовах реформаційних процесів у вищій медичній освіті і пов'язаний зі зміною методологічних основ освіти загалом. Впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки провізора в реаліях процесу реформування ВФО визначається вимогами до підготовки спеціалістів відповідно до світових запитів. Так, порушення в науковій медичній літературі й практиці навчання питання про глобалізацію освіти – глобальне навчання (від франц. *Global* – узятий загалом) – спрямоване на пошук інноваційних підходів у забезпеченні якості освітнього процесу з підготовки майбутніх провізорів під час вивчення наук хімічного циклу, а саме – неорганічної хімії. Теоретичним підґрунтям цього процесу є такі положення, які ми визначаємо як інноваційні тенденції реформування ВФО в Україні:

1) створення сучасних освітніх стандартів, які б забезпечували якість підготовки фахівців-провізорів в системі медичних ВНЗ, з тим, щоб реалізувати суспільний запит на створення ефективної національної системи фармакотерапії, складниками якої стали б, доступність якісних, ефективних та безпечних лікарських засобів (ЛЗ) як показника доступності для населення країни послуг системи охорони здоров'я як в умовах стаціонарного лікування, так і на рівні первинної медико-санітарної допомоги;

2) формування вимог до кожної ланки обігу ЛЗ (хіміко-фармацевтичної, технологічної, випробовування, допуску їх з метою застосування тощо);

3) нагальність створення й впровадження інформаційно-економічної доктрини раціонального використання ЛЗ, подолання поліпрагмазії як результату агресивної маркетингової політики фармацевтичних компаній та неконтрольного рекламування ЛЗ; створення стандартів, правил і норм щодо забезпечення якості лікарських препаратів на базі визнаних й апробованих міжнародних практик розвитку й функціонування фармакотерапії [3; 4; 7].

Одним із об'єктів професійної діяльності сучасного провізора є ЛЗ, що застосовуються для лікування захворювань, діагностики, профілактики, реабілітації та гігієни. Випускники фармацевтичних факультетів медичних ВНЗ працюють не тільки в аптеках, на фармацевтичних підприємствах і аптечних складах, але також у контрольно-аналітичних лабораторіях, лабораторіях судової експертизи та інших хімічних лабораторіях, пов'язаних з хімічним синтезом, аналізом, дослідженням лікарських форм та готових лікарських засобів. Саме тому, фундаменталізація ВФО передбачає обов'язкове включення хімічних дисципліни в освітню систему підготовки провізора, серед яких неорганічній хімії належить виключне значення.

У розв'язанні завдань дослідження важливим є беззаперечне прийняття тези про те, що дидактичне забезпечення викладання неорганічної хімії для майбутніх провізорів має бути відповідним сучасному рівню розвитку медичної науки, урахувати інновації у розробці ЛЗ, їх випробовування, експертизі дотримання умов зберігання та застосування тощо. У професійній підготовці майбутнього провізора відбувається зміна пріоритетів:

- у визначенні освітніх цілей (актуалізація і розвиток особистості);

- в удосконаленні змісту, у якому освітній стандарт зорієнтований на підготовку конкурентоспроможного фахівця, органічно поєднується з потребами, інтересами, можливостями студентів і, водночас, - урахує запити суспільства й держави у висококваліфікованого наданні фармацевтичних послуг населенню;

- у відпрацюванні інноваційних технологій, які забезпечують затребуваність особистого досвіду й інтересів майбутніх фахівців з фармації студентів, їх суб'єктивну позицію в освітньому процесі, зорієнтованість на постійну роботу над собою, самопізнання, самореалізацію, самовдосконалення, вміння вчитися впродовж життя.

Слід вказати що, саме на актуальні проблеми вітчизняної ВФО зверталася увага учасників VIII Національного з'їду фармацевтів України, який проходив 13-16 вересня 2016 року у м. Харків. Аналіз матеріалів вище згаданого зібрання науковців і практиків фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України [4] дав можливість виявити, що впровадження інновацій у систему підготовки майбутніх провізорів є надзвичайно актуальним і своєчасним завданням реформування галузі.

Перш ніж схарактеризувати особливості інноваційних процесів у професійній підготовці майбутніх провізорів під час вивчення неорганічної хімії у сучасному медичному ВНЗ слід зазначити, що загальні інноваційні тенденції у розвитку ВФО в Україні на сучасному етапі, залучення її до загальних цивілізаційних процесів знайшли своє відображення у реформуванні вищої медичної освіти. Так, узагальнення матеріалів VIII Національного з'їду фармацевтів України [4] дало змогу виявити, що серед сучасних викликів, які потребують адекватної відповіді з боку державних органів, освітніх установ, науковців, органів охорони здоров'я, підприємств фармацевтичного сектору, є об'єднання зусиль професійної громади для сприяння процесу безперервної освіти фармацевтичних працівників задля захисту законних соціальних, творчих економічних та інших спільних інтересів, прав і свобод фахівців і споживачів фармацевтичної продукції та послуг, зокрема пацієнтів, розвитку професійного самоврядування в Україні.

На З'їзді визначено стратегічні завдання, які можуть стати основою для підвищення ефективності підготовки майбутніх провізорів у системі вітчизняної ВФО, а саме: 1) створення Національної політики щодо ЛЗ – документа, який узагальнить, сформує та конкретизує плани розвитку фармацевтичного сектору, зокрема, з такими основними елементами як доступність ліків, фінансування системи забезпечення ЛЗ, їх постачання, регулювання й забезпечення якості, а також просування на ринку послуг; 2) створення Національного переліку основних ЛЗ з урахуванням рекомендацій ВООЗ, який презентуватиме лише ЛЗ з доведеною ефективністю та такі, що входять до протоколів лікування розвинених країн світу; 3) запровадження реімбурсації (відшкодування з боку держави частини вартості ЛЗ) для ЛЗ, що входитимуть до Національного переліку, з використанням референтних цін; 4) запровадження референтних цін на ЛЗ, які буде включено до Національного переліку.

Запровадження інновацій у процес вивчення неорганічної хімії майбутніми провізорами здійснюється з позицій загальних прогресивних ідей і стратегій розвитку освітньої системи і значною мірою залежить від перегляду цілей, змісту, структури та процесу вивчення всього комплексу навчальних дисциплін хімічного циклу, що забезпечує взаємозв'язок початкових хімічних знань із профільними дисциплінами. Неорганічна хімія як базова дисципліна має велике значення для підготовки провізора, тому що має значний потенціал впливу на всі сфери особистості студента і є необхідною основою для вивчення всіх наступних хімічних і спеціальних предметів. Саме тому цей курс передусім потребує суттєвої перебудови методики його викладання, заснованої на інноваціях. Обґрунтуємо свою позицію з огляду на власний викладацький досвід на кафедрі медичної та загальної хімії фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (НМУ імені О. О. Богомольця), м. Київ.

Передусім відзначимо, що у викладанні неорганічної хімії керуємося тим, що для майбутніх провізорів важливим є:

- створення у студентів міцного фундаменту теоретичних і практичних знань із неорганічної хімії, необхідних для вивчення інших хімічних дисциплін, передбачених навчальним планом (аналітична, біологічна, фізична та колоїдна, токсикологічна, фармацевтична хімія тощо), а також цілої низки навчальних дисциплін, які тісно пов'язані з хімією (фізіологія, мікробіологія, фармакологія, гігієна тощо);
- розвиток у студентів навичок наукового мислення, різноманітних інтелектуальних, а також дослідницьких умінь для поповнення та застосування знань при вирішенні завдань професійної спрямованості;
- формування у студентів ціннісного відношення до вивчення неорганічної хімії, до хімічних знань загалом як підґрунтя для створення у них наукових уявлень про цілісну хімічну картину природи [7, с. 167 - 168].

Вважаємо, що для досягнення означених завдань важливо запровадити інновації у процес професійної підготовки майбутніх провізорів під час вивчення неорганічної хімії. З огляду на це, інноваційна складова методики вивчення досить традиційного курсу неорганічної хімії для студентів фармацевтичного факультету здійснювалася нами на основі застосування інноваційної модульної технології навчання в системі ВФО [5; 6]. У зв'язку із цим було розроблено модульну структуру і здійснено відбір змісту до кожного модуля навчальної дисципліни «Неорганічна хімія» з урахуванням змістової специфіки навчального матеріалу та інформаційний обсяг засвоєння його студентами. Для структурування змістових блоків нами було застосовано інтегрований модульний підхід [7, с. 165], що передбачає міжпредметну інтеграцію змісту, оформлення основних підсистем знань у вигляді модулів та їхнє дидактико-методичне забезпечення. Опора на системний і операційно-діяльнісний підходи дала нам змогу представити увесь зміст як складну дидактичну систему, спрямовану на її засвоєння в навчальній діяльності майбутніх провізорів. Тому в складі цієї системи важливо було підсилити методологічний блок, а в структуру навчального курсу включити математичний компонент, який було представлено різними видами завдань як за складністю, так і за методикою їх виконання. Таким чином, навчальні заняття з вивчення неорганічної хімії за модульним принципом було розроблено так, що кожен студент у процесі лекцій та практичних занять усвідомлено зміг сприйняти фундаментальний навчальний матеріал, а у процесі навчально-дослідницької роботи навчився аналізувати процеси, явища, закономірності, зміг встановлювати між ними взаємозв'язок, був знайомий з принципами функціонування приладів і апаратів, вчився оцінювати результати експерименту, розв'язував розрахункові завдання, пояснював сутність явищ, встановлював міждисциплінарні зв'язки [7].

Запровадження інновацій у методику вивчення неорганічної хімії майбутніми провізорами було базованим на реалізації їх прагнень до набути професійних компетентностей ще на етапі навчання у медичному ВНЗ, тобто ґрунтувалося на їх потребах, початкових мотивах та цінностях професії, яку вони опановують. На наше переконання, формування готовності майбутніх провізорів до професійної діяльності детерміновано рівнем сформованості професійних знань, умінь і навичок у їх динамічній комбінації, що певною мірою залежить від запровадження інноваційної складової у методику вивчення неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті медичного ВНЗ. Додамо, що на кожному з етапів формування професійних компетентностей у майбутніх провізорів ми надавали істотну роль *міждисциплінарним зв'язкам* як своєрідному механізму підвищення ефективності хімічної освіти студентів фармацевтичного факультету [7; 8].

У системі ВФО в Україні активно запроваджується система організації навчання, у якій кредити, модулі і критерії оцінювання якості знань студентів узгоджуються з Європейською системою трансферу кредитів (ECTS). На часі розроблення і застосування сучасних професійних освітніх стандартів галузі, моніторинг якості ВФО, рейтинги фармацевтичних

факультетів медичних ВНЗ, оновлення змісту навчання, впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів фармації, комп'ютеризація навчання, посилення творчої і самостійної складової навчання, демократизація управління медичними ВНЗ, стимулювання інноваційних методик, форм навчання і виховання, посилення самоврядних начал студентського загалу тощо.

Запровадження інновацій у професійну підготовку майбутнього провізора під час вивчення неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті НМУ імені О. О. Богомольця зумовило переорієнтацію діяльності професорсько-викладацького колективу закладу на різноманітні форми роботи зі студентами, використання інноваційних технологій навчання під час вивчення неорганічної хімії, підготовку нового покоління навчально-методичних посібників, раціональну організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи студентів. В університеті застосовується єдина система рейтингового контролю навчальної успішності студентів, проводиться робота з унормування структури навчально-методичного забезпечення дисциплін хімічного циклу, зокрема й неорганічної хімії, підтримується ініціатива із запровадження нових освітніх технологій, форм, методів і засобів професійної підготовки майбутнього фахівця-фармацевта [7; 8].

Важливо зазначити, що на фармацевтичному факультеті НМУ імені О. О. Богомольця здійснюється системна науково-дослідна, інформаційно-аналітична, інноваційно-пошукова та експериментально-дидактична діяльність із забезпечення освітнього процесу. Так, методичний апарат та технічне забезпечення викладання неорганічної хімії майбутнім провізорам складається на основі органічного поєднання інноваційних методів і засобів навчання з класичними, експериментальних робочих прийомів із традиційними, перевіреними багаторічною викладацькою практикою. У процесі розроблення навчальних занять з неорганічної хімії викладачами здійснюється добір методів викладання і технічних засобів, їх комбінування, враховуються особливості практичного застосування на основі дидактичної доцільності. Розвиток сучасного наукового знання та науково-технічні досягнення суспільства обумовили модернізацію всієї системи вищої фармацевтичної освіти, зокрема її інформатизацію та комп'ютеризацію. Це зумовило необхідність використання нових можливостей у професійній підготовці майбутніх провізорів під час вивчення неорганічної хімії. Так, освітній процес на фармацевтичному факультеті НМУ імені О. О. Богомольця модернізується технічними, зокрема комп'ютерними і програмними інноваціями. Технічне оснащення аудиторій дає змогу реалізувати аудіовізуальний метод, одним із різновидів якого є презентація. Так, у процесі презентації лектор подає цілісну навчальну інформацію за допомогою органічного поєднання словесних (вербальних) засобів навчання із наочними, як правило мультимедійними. Апаратура (ноутбук, SMART-дошка з проектором) надає можливість ілюструвати на екрані елементи презентації у вигляді текстів та хімічних формул, що покращує сприйняття студентами навчальної інформації з неорганічної хімії, дає можливість активно долучатися до розв'язання дидактичних завдань, запропонованих викладачем, брати участь у навчальній дискусії.

Концепція розвитку фармацевтичного факультету НМУ імені О. О. Богомольця передбачає запровадження сучасних методів і засобів інформаційно-комунікаційного управління, організацію власного видання навчально-методичної літератури, її експериментальну апробацію і експертизу (створена група експертів з науковців університету), подальше розроблення і впровадження нових інформаційних технологій у освітній процес підготовки майбутніх провізорів тощо. На перспективу для колективу факультету важливим є зосередження пошуків в напрямі розроблення і впровадження інноваційних методик професійної підготовки майбутніх провізорів в умовах нових освітніх стандартів, які наразі розробляються із залученням фахівців факультету. Зокрема, запровадження більшої частки самостійної роботи студентів вимагає подальших організаційних змін, їх науково-методичного супроводу: створення електронних посібників, використання можливостей Інтернет, роботи з електронними базами даних, застосування теле-

, відео-, аудіо- та інших матеріалів в освітньому процесі, підготовки навчально-методичних посібників нового покоління для самостійної роботи тощо [8].

Запровадження інновації в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх провізорів під час вивчення неорганічної хімії має відбуватися з урахуванням, окрім підвищення рівня професійної підготовки майбутнього фахівця, його конкурентоспроможності на ринку фармацевтичних послуг, мають бути спрямованими на задоволення потреб студента, його пізнавальних інтересів, можливостей, забезпечувати особистісний зміст навчальної діяльності, створювати простір для вияву і розвитку цих потреб, інтересів, можливостей. Впевнені, що це є найповнішим втіленням через цілі, зміст, форми, методи навчання у медичному ВНЗ інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього провізора в умовах реформування ВФО.

Висновки. Викладене свідчить, що якісно нового рівня формування професійних компетентностей майбутнього провізора можна досягти лише за умови конструктивного перегляду підходів до розв'язання питань змісту і форм його професійної підготовки. Визначаючи сутнісні характеристики реформаційних змін у ВФО, ми дійшли висновку, що вони стосуються передусім впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього фахівця фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України.

Аналіз тенденцій реформування ВФО в Україні дав змогу виокремити ключові інновації, які успішно можуть бути застосовано під час вивчення неорганічної хімії студентами фармацевтичних факультетів медичних ВНЗ. Це, зокрема, такі: забезпечення якості хімічної освіти на шляхах її фундаменталізації через застосування інноваційної модульної технології навчання; упровадження сучасних інноваційних технологій на всіх рівнях освітнього процесу (інформатизація та комп'ютеризація, створення електронних посібників, використання можливостей Інтернет, роботи з електронними базами даних, застосування теле-, відео-, аудіо- та інших матеріалів в освітньому процесі тощо); широке застосування інноваційних принципів і підходів, інтеграція вищої медичної освіти у світову освітню систему, визначення нових пріоритетів в організації і змістовому забезпеченні процесу професійної підготовки провізорів в освітньому процесі медичного ВНЗ під час вивчення неорганічної хімії (підготовки навчально-методичних посібників нового покоління для самостійної роботи тощо).

Визначаючи **перспективи подальших досліджень** інноваційних процесів у професійній підготовці майбутніх провізорів на сучасному етапі реформування ВФО, зосередимо свій дослідницький інтерес на аналізі інноваційних підходів до професійної підготовки студента в умовах запровадження нових освітніх стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В.І. Єдність науки, навчання та інновацій як принцип європейської освіти: історико-педагогічний аналіз / В.І. Бобрицька // Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенка; Авт. кол. : В. П. Андрущенко, Б.І. Андрусишин, В.І. Бобрицька, Р.М. Вернидуб та ін. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 229-243.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Концепція розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011-2020 рр. (Наказ МОЗ України №242 від 27.03.2013 р.). Електронний ресурс. Режим доступу: www.apтека.ua/article/225241

4. Минуле, сучасність, перспективи. За матеріалами VIII Національного з'їду фармацевтів України. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.apтека.ua/article/385701>

5. Литвинова Т.Н. Теория и практика интегративно-модульного обучения общей химии студентов медицинского вуза. – Краснодар, Издательство Кубанской государственной медицинской академии, 2001. – 264 с.

6. Ковальчук В.Ю. Педагогічні технології як важливий чинник модернізації педагогічної освіти // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. – 2005. – Вип. 4(10). – С. 128 - 137.

7. Рева Т. Д. Основні етапи модернізації хімічної освіти в системі підготовки провізорів у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця при вивченні курсу неорганічної хімії /

Т. Д. Рева // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 1/3. – С.163-169.

8.Ниженковская И.В.. Самостоятельная работа студентов в условиях кредитно-модульной системы/ И.В. Ниженковская, О.А. Глушаченко, О.И. Головченко, О.В.Манченко// Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии №1(22):. сборник статей по материалам XXII международной заочной научно-практической конференции. – М., Изд. «Международный центр науки и образования», 2014. – С. 73-77.

УДК 377

Рибчук О. О.,

*ад'юнкт кафедри суспільних наук
(Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського)*

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті наведений аналіз науково-педагогічних досліджень щодо визначення понять: “компетентність”, “професійна компетентність”, “фахова компетентність”. Обґрунтовується структура військово-професійної компетентності, що відображає показник підготовленості військового фахівця та характеризується ступенем його здатності та готовності до реалізації службово-бойових функцій в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням. Запропонована структура фахової компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), як інтегральної складової їх військово-професійної компетентності. Обґрунтована структура фахової компетентності викладача ВВНЗ, яка в достатньо повному обсязі розкриває сутність його педагогічної діяльності. Розкривається зміст фахової компетентності викладачів ВВНЗ.

Ключові слова: *військово-професійна компетентність, фахова компетентність, військовий педагог, структура, вищий військовий навчальний заклад.*

The article presents an analysis of the scientific and pedagogical researches concerning defining the terms such as a “competence”, “professional competence”, “special competence”. The structure of military and professional competence, which shows a degree of training of a military specialist, is justified. This structure is characterized by a degree of his/her ability and his/her readiness to perform service and combat functions at the assigned position in peace times as well as in wartime. The author defines the special competence structure of the lecturers of the Higher Military Educational Institutions as an integral component of their military and professional competence. The justified structure of the lecturers’ special competence of the Higher Military Educational Institutions fully shows the essence of their pedagogical activities. The special competence essence of the Higher Military Educational Institutions lecturers is shown and presented in the article.

Keywords: *competence, military and professional competence, military lecturer, pedagogical activities, structure of military and professional competence, Higher Military Educational Institution.*

В статье приведен анализ научно-педагогических исследований по определению понятий: “компетентность”, “профессиональная компетентность”, “специальная компетентность”. Обосновывается структура военно-профессиональной компетентности, которая отражает показатель подготовленности военного специалиста и характеризуется степенью его способности и готовности к реализации служебно-боевых функций в условиях мирного и военного времени в должности по назначению. Предложенная структура специальной компетентности преподавателей высших военных учебных заведений (ВВУЗ), как интегральной составляющей их военно-профессиональной компетентности. Обоснованна структура специальной компетентности преподавателя ВВУЗ, которая в достаточно полном объеме раскрывает сущность его

педагогической деятельности. Раскрывается содержание специальной компетентности преподавателей ВВУЗ.

Ключевые слова: *военно-профессиональная компетентность, специальная компетентность, военный педагог, структура, высшее военное учебное заведение.*

Постановка проблеми. Реформування Збройних сил України (далі – ЗС України), перехід до професійної армії, а також їх участь в АТО на сході України вимагає нових підходів до підготовки офіцерського складу. Сьогодення вимагає значних змін у процесі підготовки військових педагогів у напрямі підвищення рівня їхньої фахової компетентності, практичної підготовленості до вирішення складних військово-педагогічних завдань.

Сучасна система військової освіти має забезпечувати навчання і виховання військового спеціаліста відповідно до потреб ЗС України. Для цього необхідно реалізовувати сучасні принципи організації навчального процесу, вдосконалювати зміст і структуру, форми та методи підготовки військових фахівців шляхом упровадження сучасних технологій, методик і засобів навчання. Рушійною силою цього процесу мають стати викладачі ВВНЗ, чия фахова компетентність безпосередньо та опосередковано позначається на якості підготовки військових фахівців. Таким чином, визначення структури та змісту фахової компетентності викладачів ВВНЗ набуває особливої актуальності.

Аналіз публікацій. Проблемі компетентнісного підходу в освіті серед вітчизняних і зарубіжних науковців приділяли увагу В.І. Байденко [1], Г.В. Єльнікова [3], Е.Ф. Зеєр [4], О.В. Овчарук [5], О.І. Пометун [6], А.В. Хуторський [7], В.В. Ягупов [8] та ін. У працях науковців визначається сутність компетентнісного підходу, а також основні аспекти професійної та фахової компетентності. Проте у педагогічній літературі недостатньо уваги приділено проблемі визначення фахової компетентності викладачів ВВНЗ.

Мета статті. Виходячи з аналізу літературних джерел із проблеми дослідження, метою статті є визначення фахової компетентності викладача ВВНЗ та обґрунтування її структури та змісту.

Виклад основного матеріалу. Компетентністний підхід до підготовки військових фахівців відображає інноваційні погляди у сучасній освіті, відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і спрямований на перехід до системи компетентностей у конструюванні та модернізації змісту освіти і контролю її якості.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття “компетентність”

Дослідники	Визначення поняття “компетентність”
В. Байденко	Володіння компетенціями, які включають здатність, готовність до пізнання та настанови, необхідні для виконання певної діяльності [1]
Г. Єльнікова	Стосується людини, розкриває аспекти її поведінки та забезпечує професійно якісне виконання роботи [3]
Е. Зеєр	Інтегративна цілісність знань, умінь, навичок, яка забезпечує професійну діяльність [4]
О. Овчарук	Інтегративна характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [5]
О. Пометун	Спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання [6]
А. Хуторської	Поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про сферу діяльності й ефективно в ній діяти [7]
В. Ягупов	Підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб’єктна) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи, як суб’єкта діяльності, до певного виду діяльності [8]

У сучасних енциклопедичних джерелах компетентнісний підхід в освіті визначається як стандарти вищої професійної освіти, побудовані на базі кваліфікаційної моделі фахівця, жорстко прив'язаної до об'єкта та предмета праці [2, с.172].

Для визначення фахової компетентності викладача ВВНЗ, необхідно з'ясувати сутність поняття "компетентність". У науково-педагогічній літературі визначення цього поняття суттєво відрізняються. Науковці, які досліджують проблему компетентності в освіті, ще не досягли однозначного визначення цього поняття. Для того, щоб зрозуміти його сутність, ми проаналізували його трактування різними науковцями, що наведені в табл. 1.

Проаналізувавши наведені вище визначення, можемо прийти до висновку, що компетентність має діяльнісний і суб'єктний прояви, які проявляються у здатності та готовності особистості до дій, які відповідають вимогам конкретної ситуації, застосовуючи при цьому власні знання, уміння, навички, досвід та способи поведінки.

У психолого-педагогічній літературі зустрічається велика кількість різновидів компетентностей залежно від специфіки діяльності особистості. Зокрема, дослідники виокремлюють такі види компетентностей, як: професійна, педагогічна, фахова, дидактична, методична, комунікативна, психологічна, соціокультурна, управлінська, конфліктологічна, політична, діагностична, міжкультурна, економічна, гендерна, інформаційна тощо. У контексті нашого дослідження інтерес представляють такі компетентності, як професійна, зокрема військово-професійна компетентність офіцера та фахова компетентність як інтегральний її прояв.

Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми [1; 3; 4; 7; 8] дозволив нам прийти до висновку, що науковці по-різному тлумачать значення терміну "професійна компетентність". Проте всі вони одностайні в тому, що професійна компетентність відображає рівень професійних знань, умінь, навичок, досвіду та професійно важливих якостей фахівця, що забезпечує виконання ним певної професійної діяльності.

Погоджуємося з думкою дослідників В. Свистун і В. Ягупова, які під професійною компетентністю розуміють теоретичний, практичний і психологічний види підготовленості особистості майбутнього фахівця, які проявляються в його здатності та готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності [8, с. 6]. З цього твердження слідує, що професійна компетентність формується в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема у вищих навчальних закладах.

Таким чином, результатом підготовки майбутнього фахівця у ВВНЗ має стати сформована військово-професійна компетентність, під якою розуміємо інтегральний показник підготовленості військового фахівця, що характеризується ступенем його здатності та готовності до реалізації службово-бойових функцій в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням.

Таблиця 2

Структура військово-професійної компетентності офіцера

Інтегральна компетентність	Складові
Військово-професійна компетентність офіцера	1) загальновійськова компетентність
	2) управлінська компетентність
	3) педагогічна компетентність
	4) морально-етична компетентність
	5) комунікативна компетентність
	6) інформаційно-аналітична компетентність
	7) технологічна компетентність
	8) фахова (військово-спеціальна) компетентність

Виходячи з функціональних обов'язків офіцера, встановлених Військовими статутами ЗС України, керівними документами, що регламентують службову діяльність, визначили

основні напрямки діяльності офіцера. Це дозволило нам розкрити структуру його військово-професійної компетентності (табл. 2).

Запропонована структура військово-професійної компетентності офіцера, на нашу думку, найбільш чітко відображає зміст професійної діяльності офіцера. Її складові стосуються реалізації ним конкретних військово-професійних функцій, зокрема таких:

загальновійськова компетентність (володіння настановами із застосування видів і родів військ (сил), підготовленість до реалізації посадових компетенцій як офіцера у мирний і воєнний час);

управлінська компетентність (розвиненість лідерських якостей, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, згуртовувати військовий колектив та керувати його діяльністю як суб'єкт управління);

педагогічна компетентність (здатність і готовність навчати та виховувати підлеглий особовий склад, педагогічно забезпечувати належний рівень бойової готовності підрозділу та частини);

морально-етична компетентність (дотримання Кодексу честі офіцера ЗС України, гуманізм, толерантність, тактовність і шанобливе ставлення до підлеглих, турбота про них);

комунікативна компетентність (здатність налагоджувати взаємодію, узгоджувати свої дії з діями інших посадових осіб, долати конфліктні ситуації, проводити службові наради, публічні виступи та ін.);

інформаційно-аналітична компетентність (здатність отримувати необхідну інформацію з різних джерел, перетворювати її в інформаційний продукт, ясно, чітко та лаконічно висловлювати думку, відстоювати власну точку зору, переконувати, аргументувати; вислуховувати співрозмовника, сприймати іншу точку зору; володіння сучасними інформаційними технологіями; комп'ютерною технікою; знання іноземних мов);

технологічна компетентність (здатність застосовувати у професійній діяльності технології, методи, засоби, форми діяльності у різних умовах, що забезпечує творчу реалізацію службових функцій і рефлексію щодо отриманих результатів).

Серед інших у структурі військово-професійної компетентності офіцера хочемо виділити фахову компетентність. Порівняно з військово-професійною компетентністю офіцера, вона стосується суто фахових аспектів діяльності (артилериста, наприклад, артилериста-розвідника, авіатора, наприклад, авіатора-штурмана тощо) та характеризується такими здатностями фахівців: продуктивно виконувати фахові завдання та обов'язки відповідно до посадових функцій за конкретними видами діяльності відповідно до займаної посади; знаходити й реалізовувати ефективні шляхи вирішення типових і нетипових завдань, актуалізуючи фахові здатності, творчий потенціал, особистий, професійний і найголовніше фаховий досвід; удосконалювати власний рівень фахової розвиненості шляхом освіти та самоосвіти.

Таким чином, для військового педагога – викладача ВВНЗ, його фахова компетентність стосуватиметься педагогічної діяльності. Тому фахову компетентність викладачів ВВНЗ ми розглядаємо як складову їх військово-професійної компетентності.

Фахова компетентність викладачів ВВНЗ – це інтегральний показник їх підготовленості як педагогів, який проявляється у здатності та готовності здійснювати педагогічну діяльність на основі знань, умінь, навичок, цінностей, набутих у процесі військово-професійної підготовки та досвіду проходження служби, а також особистісного ставлення до педагогічної діяльності та постійного самовдосконалення в ній.

Провівши аналіз науково-педагогічної літератури щодо діяльності викладача ВВНЗ, визначили напрямки та зміст його педагогічної діяльності. Це сприяло визначенню структури фахової компетентності викладача ВВНЗ (рис. 1).

Наведена структура фахової компетентності викладача ВВНЗ, на нашу думку, достатньо повно розкриває сутність і зміст його педагогічної діяльності. Вважаємо його фахову компетентність інтегральною в структурі військово-професійної компетентності, яка,

виходячи із аспектів педагогічної діяльності, структурно включатиме в себе зазначені складові.

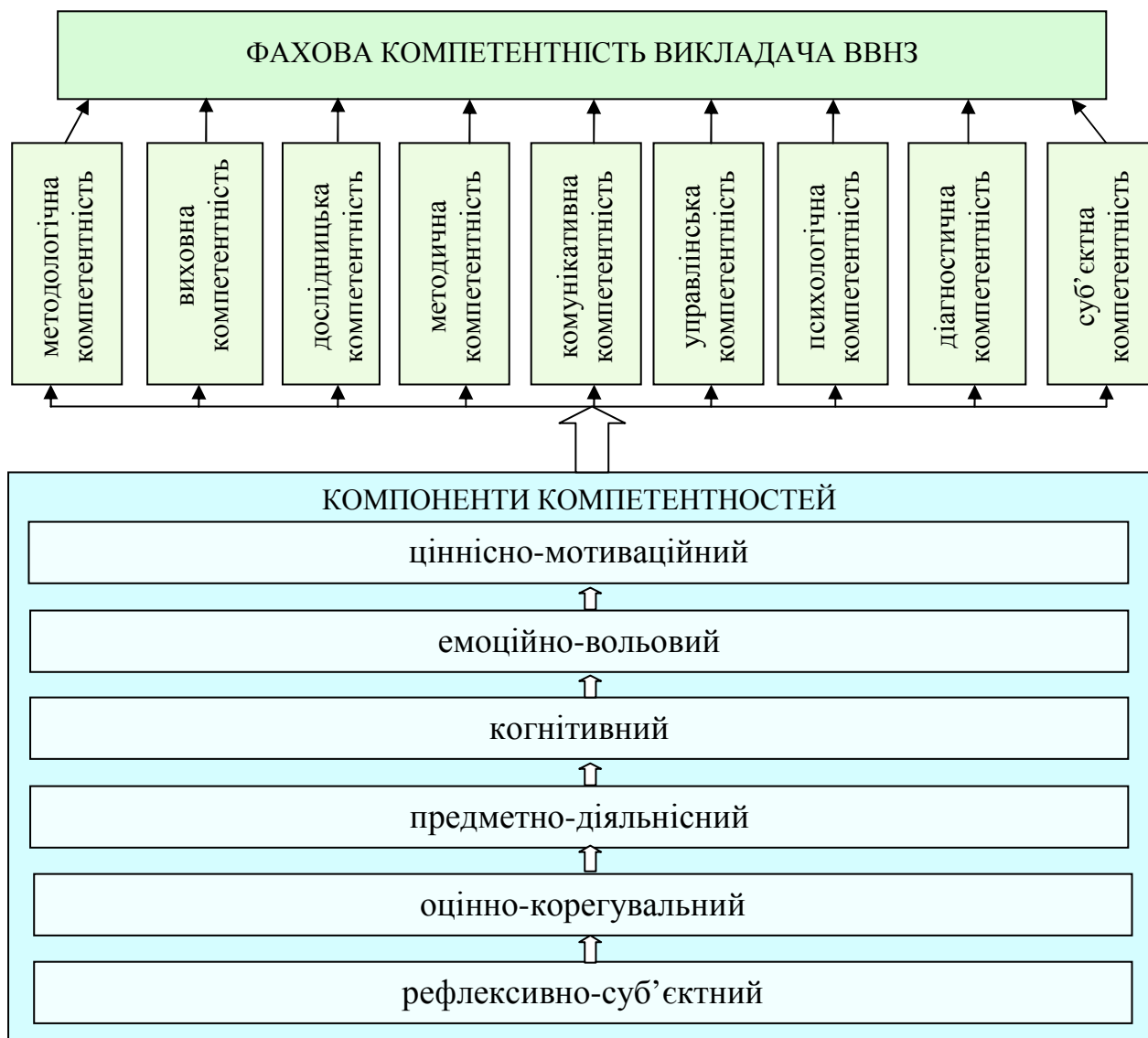


Рис. 1. Структура фахової компетентності викладача ВВНЗ

Складові фахової компетентності викладача ВВНЗ:

методологічна компетентність (здатність застосовувати філософію та сучасні методологічні підходи у педагогічній практиці; володіння законами, закономірностями, принципами і правилами педагогічної діяльності);

виховна компетентність (здатність здійснювати активний вплив на процес розвитку тих, хто вчиться, виховання соціальних і загальнолюдських цінностей; прогнозувати, попереджувати та ліквідувати небажані прояви поведінки, долати та ліквідовувати негативні якості та риси характеру в інтересах як вихованців, так і соціально ціннісних утворень);

методична компетентність (здатність передавати курсантам (слухачам) навчальний матеріал, роблячи його доступним, зрозумілим для сприйняття, викликати інтерес до дисципліни, збуджувати у тих, хто вчиться, активну самостійну думку; реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, незрозуміле –

зрозумілим; організувати самостійну роботу, самостійне здобування знань, зрозуміло та тактовно “керувати” їх пізнавальною активністю);

комунікативна компетентність (здатність встановлювати і підтримувати з тими, хто вчиться, доброзичливі відносини і спонукати їх своїм прикладом до активної навчально-пізнавальної діяльності; виявляти повагу до тих, хто вчиться, прихильне ставлення, теплоту і турботу про них, що в сукупності характеризує стиль гуманних взаємин викладача з тими, кого він вчить, у найширшому сенсі цього поняття і дозволяє практично реалізувати ідею гуманізму в навчально-виховному процесі);

управлінська компетентність (здатність визначати конкретні завдання військово-професійної підготовки курсантів (слухачів), розвивати їхню ініціативу в плануванні спільної роботи, розподіляти завдання і доручення, керувати ходом тієї чи іншої діяльності; надихати вихованців до праці, вносити в неї елементи захопленості й здійснювати тактовний контроль за її виконанням);

діагностична компетентність (здатність викладача визначати актуальний рівень сформованості професійної компетентності здобувача вищої військової освіти під час військово-професійної підготовки у межах певної навчальної дисципліни, аналізувати власну діяльність щодо забезпечення навчальних досягнень тих, хто вчиться, та умов, у яких формується військово-професійна компетентність фахівця на предмет їх сприятливості (несприятливості) щодо досягнень результатів навчання);

психологічна компетентність (здатність активізації педагогом процесу учіння, розвитку навчальної рефлексії й формування позитивних мотивів навчання та здібності до самоосвіти тих, хто вчиться; педагогічна уява, яка виражається у передбаченні педагогом результатів своїх педагогічних дій, проектуванні особистісного розвитку вихованців, здатності розподіляти увагу між декількома об'єктами або видами педагогічної діяльності; схильність до аналізу міжособистісних відносин, здатність до позитивного спілкування, здатність витримувати нервові перевантаження, якості лідера);

дослідницька компетентність (володіння методологією наукового пошуку; ведення наукових досліджень, впровадження їх результатів у навчальний процес; залучення курсантів (слухачів) до науково-дослідної роботи; здатність здійснювати науковий аналіз й узагальнення власного педагогічного досвіду; керівництво науковими дослідженнями курсантів (слухачів); публікація результатів наукових досліджень);

суб'єктна компетентність (здатність до об'єктивної самооцінки, вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в складних педагогічних ситуаціях; здатність мислити як педагог й об'єктивно сприймати самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності; професійне ставлення до самого себе та обраного фаху; прагнення до професійного удосконалення; здатність до самоаналізу, узагальнення, осмислення досвіду власної роботи).

Компоненти фахової компетентності викладача ВВНЗ:

ціннісно-мотиваційний компонент характеризується позитивним ставленням до педагогічного фаху і знаходить своє відображення у внутрішній вмотивованості до педагогічної діяльності, показниками якого є:

фахові інтереси (зацікавленість фахом, роботою з людьми);

фахові потреби (потреба самовдосконалення як педагога);

фахові мотиви (усвідомлення потреб у суспільно значущій професійно-педагогічній діяльності, спрямованій на професійну підготовку майбутніх офіцерів ЗС України);

фахові цінності (гуманістичне мислення; толерантність;

позитивне ставлення до педагогічної діяльності та учнів);

емоційно-вольовий компонент виявляється в самодетермінації й саморегуляції своєї діяльності та різних психічних процесів, здатності з власної ініціативи, виходячи з усвідомленої необхідності, виконувати педагогічні дії в заздалегідь спланованому напрямку, організовувати свою психічну діяльність і скеровувати її, здатності зусиллям волі стримати зовнішній прояв емоцій або навіть показати зовсім протилежне;

когнітивний компонент включає інтелектуальну сферу військового педагога, його загальнонаукову обізнаність та обізнаність у військово-професійній сфері, наявність системних психолого-педагогічних знань;

поведінково-діяльнісний компонент включає практичну здатність успішно виконувати свої функціональні обов'язки у процесі педагогічної діяльності у ВВНЗ. Він відображає насамперед педагогічний досвід, культуру та стиль педагогічної діяльності, здатність успішно діяти як викладач ВВНЗ;

оцінно-корегувальний компонент передбачає здатність оцінювати рівні розвиненості фахової компетентності, застосовувати методи, які допомагають виявити недоліки в процесі їх розвитку, скоригувати подальшу роботу;

рефлексивно-суб'єктний включає здатність до самооцінювання і усвідомлення власного рівня фахової компетентності, власних професійних якостей, власної діяльності та себе як суб'єкта професійної діяльності.

Висновки.

Таким чином, фахова компетентність викладачів ВВНЗ розглядається як складова військово-професійної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями педагогічної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером і спрямованістю на вдосконалення педагогічної діяльності, розвиток професійного потенціалу педагога. Фахова компетентність розглядається як інтегральна, що є сукупністю різного виду компетентностей, які характеризують здатність військового педагога ефективно вирішувати фахові педагогічні завдання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И.Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–13.
2. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е.Ю. Усик; [сост.: Астахова В. И. и др.]. — Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
3. Єльнікова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г.В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua>.
4. Зеер Э. Ф. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30.
5. Овчарук О. В. Розвиток компетентісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58–64.
8. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. – 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

РОЗРОБКА СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЇЇ КОМПОНЕНТІВ

У статті представлено різноманітні наукові підходи до проблеми структурування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. З'ясовано, що науково обґрунтоване структурування цього феномена залежить від наукового трактування професійної компетентності загалом, з одного боку, та соціальної й комунікативної компетентності зокрема – з іншого. На підставі теоретичного аналізу проблеми у статті виділено структурні компоненти соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. Доведено, що структурування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін складає основу проектування моделі формування означеної компетентності.

Ключові слова: компетентність, комунікація, структура, мотивація, поведінка, рефлексія.

The article presents the different scientific approaches to the structure of the social-communicative competence of future health care workers. It is revealed that the science-based structuring of this phenomenon depends on the scientific interpretation of professional competence in general, on the one hand, and social and communicative competence in particular – on the other. Based on the theoretical analysis of the structure of the social-communicative competence in an article emphasized the structural components of the social – communicative competence of future health care workers. According to the specific study of the humanitarian disciplines these components are: motivational - experienced, cognitive, behavioral, reflective. It is proved that the structuring of social-communicative competence of the future medical workers in the course of studying of humanitarian disciplines is the basis for constructing the models for the formation of this competence.

Keywords: competence, communication, structure, motivation, behavior, self-reflection.

В статье представлены разнообразные научные подходы к проблеме структурирования социально-коммуникативной компетентности будущих медицинских работников. Выяснено, что научно обоснованное структурирование этого феномена зависит от научного определения профессиональной компетентности в общем, с одной стороны, и социальной и коммуникативной компетентности в частности – с другой. На основании теоретического анализа проблемы в статье выделены структурные компоненты социально-коммуникативной компетентности будущих медицинских работников. Доказано, что структурирование социально-коммуникативной компетентности будущих медицинских работников в процессе изучения гуманитарных дисциплин составляет основу проектирования модели формирования названной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, структура, мотивация, поведение, рефлексия.

Актуальність та стан дослідженості проблеми. Професійна підготовка медичних працівників, що здійснюється переважно у медичних коледжах та інститутах медсестринства, потребує виваженого наукового підходу до структурування їх професійної компетентності, серед компонентів якої комунікативний займає важливе і непересічне місце. Соціально-комунікативні характеристики особистості майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я визначають у подальшому його здатність до встановлення доцільних професійних контактів і зв'язків, уміння здійснювати фахові комунікації, орієнтуватися у процесах соціальної взаємодії в обраній сфері життєдіяльності.

Процес структурування компетентності особистості залежить від того, як саме тлумачиться поняття компетентності. Для коректного структурування має значення різновид

компетентності (професійна, комунікативна, професійно-комунікативна, соціальна, соціально-перцептивна, соціально-комунікативна та ін.). Крім того, існують різні підходи до структурування компетентності особистості, виходячи з вітчизняних чи європейських освітніх документів. Важливе значення також має те, як саме окреслюється компетентність – як сукупність знань, здатність, сукупність професійних умінь, комплекс умінь і навичок, сукупність життєвого й професійного досвіду тощо. Існують також розбіжності у психологічному, соціологічному, філософському, лінгвістичному, педагогічному тлумаченні компетентності особистості.

Проблема формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців знайшла своє відображення у численних наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Баранюк [1], І. Виноградова [2], В. Калінін [3], Н. Козлова [4], А. Маркова [5] та ін.). Проте поза увагою науковців, на нашу думку, залишаються питання структурування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі вивчення ними гуманітарних дисциплін, тому **мета статті** й полягає у виокремленні означених компонентів та науковому аналізі їх змісту.

Виклад основного матеріалу. Як цілком слушно зауважує В. Баранюк [1, с.25-26], для структурування комунікативної компетентності має важливе значення, які саме її ознаки беруться до уваги, а виділити їх можна кілька:

- 1) Комунікативна компетентність є відносним поняттям, оскільки залежить від взаємодії всіх учасників комунікативного процесу.
- 2) Вона має динамічний характер, оскільки відображає мовленнєву взаємодію двох чи більше осіб, які мають певний рівень комунікативних знань.
- 3) Комунікативна компетентність є контекстуально обумовленою.
- 4) Її можна розвивати, оцінювати, підтримувати шляхом розвитку мовленнєвої діяльності людини [6, с.8].

Найчастіше науковці розробляють структуру професійної компетентності, з чого можна проектувати структуру комунікативної компетентності у професійній діяльності. Деякі дослідники (наприклад, Н. Козлова [4, с.9], О. Царькова [7, с.5]) до структури компетентності особистості фахівця традиційно відносять три компоненти – змістовий (здатність орієнтуватися в цілях та завданнях професійної діяльності), ресурсно-часовий (усвідомлення трудомісткості та складності задач професійної діяльності), соціально-економічний (рівень комунікативності фахівця, здатності до міжособистісної взаємодії, вміння вирішувати конфлікти). Не зовсім погоджуємося з авторами такої структури, оскільки останній компонент, з огляду на його зміст, мав би називатися власне комунікативним чи соціально-комунікативним. У дослідженні В. Калініна до структури професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови включено ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти [3, с.11]. Зазначимо, що четвертий та п'ятий компоненти означеної структури, на нашу думку, можуть бути об'єднані, оскільки саме від особистісних характеристик залежить рівень рефлексії комунікативної компетентності.

Н. Кузьміна у структурі професійної компетентності викладача ПТНЗ виділяє такі основні компоненти: спеціальну (професійну) компетентність у галузі викладання окремої дисципліни; методичну компетентність; соціально-психологічну (в тому числі вміння спілкуватися); диференційно-психологічну (розуміння мотивів, потреб учнів); аутопсихологічну (усвідомлення переваг та недоліків власної професійної діяльності) [8, с.90]. Згідно з дослідженням А. Маркової, до структури професійної компетентності педагога належать професійні знання, педагогічні вміння, професійні психологічні позиції й установки, та особистісні особливості педагога [5, с.87]. Згодом науковець розвинула цю структуру, дещо деталізувала і запропонувала включати до компетентності фахівця спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну компетентність [9, с.34-35]. С.

Молчанов вважає, що структура професійної компетентності вміщує професійну кваліфікацію, соціально-професійний статус, професійно значущі якості особистості [10].

Як свідчить аналіз наукових досліджень з проблем формування професійної компетентності, науковці традиційно включають до неї мотиваційний, змістовий, діяльнісний та регулятивний компоненти. Іноді до структури компетентності окремо вносять комунікативний компонент, або ж комунікативна складова входить до змісту кожного з компонентів професійної компетентності. Підходи до *структурування комунікативної компетентності*, натомість, дещо схожі до наведених вище, однак мають свою специфіку. Соціолог І. Виноградова визначає комунікативну компетентність як певний рівень досвіду взаємодії з іншими людьми, завдяки якому забезпечується ефективне функціонування в суспільстві, відповідне індивідуальному рівню здібностей і соціальному статусу [2, с.7]. Н. Пижова представляє структуру комунікативної компетентності у вигляді поєднання комунікативних здібностей, знань і вмінь, достатніх для вирішення комунікативних завдань [11, с.45].

А. Кідрон, структуруючи комунікативну компетентність, виходить з психологічних особливостей особистості й тому пропонує до структури означеної компетентності включити: сукупність навичок для сприйняття інших учасників комунікативного процесу (соціальну сенситивність); здатність здійснювати ефективну комунікацію в мікрогрупі; поведінкові патерни та техніку спілкування; стабільну Я-концепцію [12, с. 110].

Л. Петровська в структурі комунікативної компетентності виділяє три компоненти – компетентність у міжособистісній комунікації (комунікативний аспект), міжособистісному сприйнятті (перцептивний аспект), міжособистісній взаємодії (інтерактивний аспект) [13, с. 153]. А. Бойко пропонує трикомпонентну структуру комунікативної компетентності: когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти [14, с. 109]. Приблизно таку само структуру пропонує Т. Хайновська [15, с. 43-49] – когнітивний (знання, необхідні для комунікації, в тому числі лінгвістичні, знання психології комунікації тощо), діяльнісний (сукупність комунікативних умінь у кількох видах комунікативної діяльності – мовленнєвій, письмовій, в слуханні й читанні), особистісний (наявність особистісних якостей, які виражають схильність до комунікації, мотивацію до спілкування, самоконтроль у спілкуванні) компоненти. У дослідженні М. Заброцького також виділено схожі компоненти: гностичний, когнітивний, емоційний [16]. Зазначимо, що переважна більшість проаналізованих нами в процесі дослідження наукових праць стосуються комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Оскільки соціально-комунікативна компетентність має фактично дві складові – соціальну й комунікативну – варто проаналізувати різноманітні підходи до структурування не лише комунікативної, але й *соціальної компетентності*. Це поняття часто ототожнюється з соціально-психологічною компетентністю особистості як інтегральним показником особистісного розвитку (С. Архипова [17], Л. Лепіхова [18], Л. Петровська [19]). У низці досліджень (О. Холостова [20], Є. Мельник [21]) соціальну компетентність ототожнюють з комунікативною, оскільки соціальна компетентність передбачає оволодіння достатнім рівнем комунікативних умінь і навичок, і навпаки – комунікативна компетентність передбачає виконання різних соціальних ролей.

Комплексне визначення соціальної компетентності подає М. Гончарова-Горянська, з точки зору трьох підходів: 1) на основі конкретних соціальних навичок; 2) на підставі ситуативних проявів соціальної компетентності; 3) як сукупність певних якостей особистості [18]. У науковій праці І. Лотової дослідниця виокремлює в структурі компетентності когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий, соціально-ціннісний компоненти [23].

Отож, як засвідчив аналіз наукової літератури, у структурі як комунікативної, так і соціальної компетентності виразно проявляються типові компоненти, а саме: мотиваційний (емоційний, ціннісний, аксіологічний тощо), діяльнісний (поведінковий, операційний,

управлінський, інтерактивно-комунікативний тощо), особистісний (індивідуально-психологічний, емоційно-вольовий тощо), рефлексивний (регулятивний, результативний тощо). Таким чином, при визначенні структури соціально-комунікативної компетентності медичних працівників ми будемо виходити з кількох основних позицій, а саме:

1. З *лінгвістичної* позиції, яка визначає необхідність наявності в структурі соціально-комунікативної компетентності мовних компетенцій (linguistic competence), розроблених у межах генеративно-трансформаційної граматики Н. Хомським (1965) на основі арефлексійної (інгерентної) здатності носія мови до створення вільних, коректно сформульованих висловлень [24, с.97, 110].

2. З *соціальної* позиції, яка надає можливість враховувати соціальні параметри людських комунікацій – стереотипи сприйняття, образи дійсності, належність до певного типу культури, сприйняття системи цінностей співрозмовника та ін. [25, с.79].

3. З позиції *індивідуального* життєвого й комунікативного *досвіду*, чи вітагенного досвіду особистості, який визначає комунікативну активність, переважання того чи іншого типу комунікацій, наявність стійких комунікативних зв'язків у професійній сфері та поза нею тощо [17].

4. З позиції *професійної*, тобто урахування особливостей професійної діяльності в її комунікативному контексті – професійного дискурсу, комунікативних зв'язків, конфліктів у комунікативній взаємодії тощо [21].

5. З позиції *інтеркультурної* (соціокультурної) – як необхідність розширювати коло іншомовного спілкування у професійній та особистісній сферах незалежно від виду професійної діяльності [26].

Ураховуючи здійснений вище аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно структурування професійної компетентності, комунікативної компетентності та соціально-комунікативної компетентності та зважаючи на специфіку професійної діяльності медичних працівників після закінчення навчання у медичних коледжах та інститутах медсестринства, вважаємо необхідним виділити такі основні компоненти їх соціально-комунікативної компетентності:

1. *Мотиваційно-вітагенний*, у межах якого виявляє себе мотивація майбутніх медичних працівників до здійснення соціально-комунікативної діяльності, детермінована обсягом та рівнем власного індивідуального життєвого досвіду її здійснення.

2. *Когнітивний* компонент, який визначає рівень обізнаності майбутніх медичних працівників зі специфікою комунікативної взаємодії у медичній сфері; формує сукупність комунікативних знань професійного, психологічного, педагогічного, соціального характеру.

3. *Поведінковий* компонент, який визначає зміст та особливості комунікативних дій медичних працівників у професійній сфері та поза нею з урахуванням вимог медичної етики та філоменології.

4. *Рефлексивний* компонент, у межах якого відбувається оцінка та самооцінка сформованого рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників та проектування перспектив її розвитку у подальшій професійній діяльності.

Висновок. Таким чином, структурування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників, як засвідчило наше дослідження, залежить від наукового трактування професійної компетентності загалом, з одного боку, та соціальної й комунікативної компетентності зокрема – з іншого. На підставі теоретичного аналізу проблеми структури соціально-комунікативної компетентності нами виділено найбільш, на нашу думку, коректні й науково обґрунтовано структурні компоненти соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників з урахуванням специфіки вивчення ними гуманітарних дисциплін, як-от: *мотиваційно-вітагенний; когнітивний; поведінковий; рефлексивний*. Здійснене вище структурування соціально-комунікативної компетентності лягло в основу *проектування моделі* формування означеної компетентності

майбутніх медичних працівників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що й складає перспективу наших подальших пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранюк В. В. Сутнісна характеристика професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи / В. В. Баранюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2013. – №1 (7). – С. 24-28.
2. Виноградова И. А. Коммуникативная компетентность в социализации личности / И. А. Виноградова. — Н. Новгород : НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 218 с.
3. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. О. Калінін. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – 21 с.
4. Козлова Н. Б. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Н. Б. Козлова. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 22 с.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 82-88.
6. Андерсен Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсен. – М. : Питер, 2002. – 496 с.
7. Царькова Е. А. Компетентность в контексте модернизации профессионального образования / Е. А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 5-6.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: монография / Н. В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 105 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма: монография / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 112 с.
10. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников [Електронний ресурс] / С. Г. Молчанов. – Режим доступу: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf
11. Пыжова Н. Н. Психологическая компетентность руководителя: учеб.-метод. пособ. / Н. Н. Пыжова. — Минск : Академия упр. при Президенте РБ, 2005. – 166 с.
12. Кидрон А. А. Умение общаться как фактор взаимодействия / А. А. Кидрон // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании : сб. тезисов. — Таллин : ЭГУ, 1979. – 158 с.
13. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова [и др.]. — М. : Смысл, 1999. — 377 с.
14. Бойко А. Е. Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів / А. Е. Бойко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 17 (1). – С. 104-111.
15. Хайновская Т. А. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей: материалы научно-практ. конф. ["VI Знаменские чтения"] (4 марта 2007 года) / Т. А. Хайновская. – СурГПУ, 2007. – С. 43-49.
16. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ – Житомир: Волинь, 2000. – 112 с.
17. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 9 – 19.
18. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 87–102.
19. Петровская Л. А. Коммуникативность в общении / Л. А. Петровская. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
20. Технологии социальной работы / Е. И. Холостова. – М.: Инфра, 2003. – 400 с.
21. Мельник Е. И. Содержание коммуникативной компетентности педагога / Е. И. Мельник // Психология и школа. – 2004. – №4. – С. 37–59.
22. Коновалова Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы ее развития: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Коновалова Т. Ю. – М., 2004. – 25 с.

23. Лотова И. П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И. П. Лотова. – М.: Союз, 1999. – 127 с.
24. Szulc A. Słownik dydaktyki języków obcych / Szulc A. – Warszawa: PWN, 1994. – 612 s.
25. Winkler R. Kompetencja komunikacyjna pracowników / Renata Winkler // Zeszyty naukowe. – 2004. – № 647. – S.77-86.
26. Beamer L. Learning Intercultural Communication Competence / L. Beamer // The Journal of Business Communication. – 1992. – Vol.29. № 3. – P.12-19.

УДК 378

Свиридюк О. В.,
здобувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗМІСТОВА ПІДГОТОВКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються особливості формування здоров'язбережувальної компетентності молоді в умовах розвивального середовища. Проаналізовано різні компоненти структури здоров'язбережувальної компетентності. Розглянуто методiku розвитку здоров'язбережувальної компетентності молодого покоління, а саме етапи її формування, методи та завдання на кожному етапі.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, збереження здоров'я, методика розвитку здоров'язбережувальної компетентності, етапи.

The paper contains the analysis and consideration of the peculiarities of formation of health keeping competence of the youth in the conditions of developmental environment. The various components of the structure of the health keeping competence are analyzed. Methodology for the development of health keeping competence of the young generation is considered, namely the stages of its formation, methods and tasks for each stage.

Key words: health preserving competence, preservation of health, methodology development health keeping competence, stages.

В статье рассматриваются особенности формирования здоровьесберегательной компетентности молодежи в условиях развивающей среды. Проанализировано разные компоненты структуры здоровьесберегательной компетентности молодого поколения, а именно этапы ее формирования, методы и задания на каждом этапе.

Ключевые слова: здоровьесберегательная компетентность, сохранение здоровья, методика развития здоровьесберегательной компетентности, этапы.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців із належним рівнем здоров'язбережувальної компетентності у сучасних умовах суспільного розвитку є актуальною проблемою, яка окреслюється перед навчальними закладами. Здоров'я забезпечує гармонійний розвиток особистості, її самореалізацію у фізичному, професійному, творчому потенціалах.

Проблема здоров'язбереження знаходить відображення в законодавчих документах України про охорону здоров'я. Цей феномен розглядається науковцями як соціально-біологічна основа життя нації та результат політики держави, що формує у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності, що забезпечує повне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища. Однак реалії сьогодення засвідчують, що в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я молоді, адже більшість юнаків та дівчат мають низький рівень фізичного розвитку.

Різні аспекти вирішення проблеми здоров'язбереження висвітлювалися науковцями Канади (Р. Clarke), Великобританії (К. Cooper), Швеції (U. Larsson), Японії (А. Shibata), які акцентували увагу на проблемі гіподинамії (J. Varo, M. Martinez-Gonzalez та ін.), на важливості фізичної активності (M. Monteiro-Peluso, A. Vuillemin, T. Puetz та ін.) та її взаємозв'язку з якістю життя (D. Brown, С. Demont-Heinrich, T. Morimoto, E. Grundy, P. Posadzki та ін.), на необхідності якісного фізичного виховання (G. Masurier).

У вітчизняних педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється теоретичним і практичним аспектам ціннісного ставлення до здоров'я (А. Фурманов, М. Юспа), здорового способу життя (В. Бобрицька, С. Закопайло), оптимальної організації життєдіяльності (В. Приходько), різним аспектам формування культури здоров'я майбутніх фахівців (Н. Башавець, О. Гладощук, Ю. Драгнєв, С. Кириленко) та здоров'язберігаючої компетентності студентів засобами фізичного виховання (Д. Воронін) та ін.

Незважаючи на великий обсяг досліджень, проблеми формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації молоді дотепер недостатньо вивчені в теоретичному й у практичному аспектах. Аналіз наукових джерел, присвячених порушеному питанню, дає підстави констатувати низку суперечностей, зокрема між:

- соціальними потребами у вихованні здорового покоління і недостатнім рівнем усвідомлення молоддю значення здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок;
- низьким рівнем стану здоров'я студентів і необізнаністю викладачів навчальних закладів із технологіями здоров'язбереження та шляхами їх упровадження в навчально-виховний процес;
- потребою у сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та неопрацьованістю шляхів її формування в навчальних закладах;
- необхідністю створення нової освітньої стратегії, спрямованої на виховання культурного, високоосвіченого, здорового, конкурентноздатного фахівця й відсутністю моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі навчального закладу.

Освітній процес відкриває широкі перспективи в напрямі формування світогляду молодшої людини. У цьому руслі проблема виховання культури здоров'язбереження, як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців в освітньому процесі навчального закладу, щороку набуває особливої значущості, що пояснюють постійним погіршенням стану здоров'я молоді, зумовленим несприятливими соціально-економічними умовами в багатьох країнах світу й, зокрема, в Україні. Як свідчить світова практика, нині суспільство занепокоєно складною екологічною ситуацією, низьким рівнем культури, інтенсифікацією навчального процесу, спрямованого переважно на інтелектуальний розвиток особистості, що породжує негативний вплив організації навчального процесу на здоров'я студентів [1, с. 223].

Стан здоров'я людини залежить як від природного середовища, так і від соціальних умов проживання. Дослідники відносять здоров'я до категорії особистісних, родових, суспільних та загальнолюдських цінностей [3, с. 26] і визначають його тією точкою відліку, на якій базується духовність як “діалектична єдність усього унікального й універсального, природного й культурного в її внутрішньому світі” [2, с. 83].

Оскільки на стан здоров'я студентської молоді безпосередньо впливає рівень її освіченості та внутрішньої культури [4, с. 13], доходимо висновку, що ситуація, яка склалася зі станом здоров'я молоді, пов'язана насамперед із тим, що вихованню культури здоров'язбереження як світоглядній орієнтації в навчальних закладах приділяється недостатньо уваги, або взагалі не приділяється, а заняття з фізичного виховання акцентують на навчанні студентів із розвитку їхніх фізичних якостей, хоча найважливішим є навчити студента як зберігати своє здоров'я, як керувати цим процесом, як контролювати свій стан здоров'я, знати та вміти застосовувати індивідуальну систему оздоровлення, усвідомлювати особистісну відповідальність за свій стан здоров'я та спосіб життя.

Нові соціально-економічні умови розвитку суспільства, подальший науково-технічний прогрес і потреба в здорових трудових ресурсах є потужним засобом, спрямованим на зміцнення здоров'я населення, починаючи з формування культури здоров'я, здоров'язбережувальної компетенції особистості шляхом застосування здоров'язберігаючих технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців. Адже здоров'я – це перша і найважливіша потреба, що забезпечує гармонійний розвиток особистості. Без здоров'я людина не спроможна самореалізувати себе у творчому й фізичному потенціалах, а його формування потребує набуття необхідних знань і цілеспрямованої напруженої праці над собою.

Більшість здоров'язбережувальних положень виникли не так давно і були проаналізовані в працях учених-сучасників і авторів минулого століття: культурно-історична теорія, що розкриває зв'язок навчання і розвитку (Л. Виготський); теорія діяльності (С. Рубінштейн); теорія творчості (В. Моляко); теорія діяльності, свідомості й особистості (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Рибалка); ідеї гуманістичної психології, що розкривають категорії самоактуалізації, фасилітації (А. Маслоу, Г. Селевко); ідеї особистісно зорієнтованого освітнього процесу (Ш. Амонашвілі, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко, В. Зінченко, В. Кан-Калик, А. Петровський); теорія суб'єкт-суб'єктного підходу (М. Каган, Є. Ільїн, А. Маркова, І. Кон, О. Мудрик) [1].

У наукових роботах з педагогіки, психології, філософії досліджуються окремі аспекти, що стосуються здоров'я, інтеграція яких дає уявлення про здоров'язбережувальну компетентність: культура здоров'я (Л. Безугла, Г. Капранова, С. Кириленко, Ю. Мельник та ін.); ціннісне ставлення до здоров'я (Т. Андрющенко, О. Богініч, М. Боришевський, В. Петленко та ін.); здоровий спосіб життя (Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Жабокрицька, С. Лапаєнко, В. Оржеховська, С. Свириденко та ін.).

На підставі аналізу компонентів структур компетентності, представлених у науковій літературі, нами визначено структуру здоров'язбережувальної компетентності молоді, що включає такі компоненти [6]:

1. *Ціннісно-мотиваційний* – пов'язаний із мотивацією щодо здорового способу життя, сформованими інтересами, потребами та ціннісними орієнтирами студента щодо здоров'язбереження на основі вміння визначати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення з метою визначення індивідуальної освітньої траєкторії для реалізації власної програми збереження здоров'я.

2. *Когнітивний* – виявляється у розширенні та структуризації накопичених знань валеологічного спрямування (валеограмотність) та фізичної культури. Вони визначаються рівнем поінформованості та обізнаності молоді з таких питань:

- наукових засад соціальних, суспільних, екологічних явищ і традицій стосовно безпеки життєдіяльності та збереження здоров'я людини;

- основ здорового способу життя особистості й ефективних способів здоров'язберігаючої діяльності;

- розширення знань з питань збереження здоров'я та впливу на нього негативних факторів (зовнішнього середовища, способу життя, здоров'яруйнівних чинників у професійній діяльності);

- духовно-етичних і культурологічних компетентностей у побутовій і культурно-дозвільній сфері (наприклад, дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни; фізична культура людини, свобода і відповідальність щодо вибору способу життя й організації вільного часу тощо).

3. *Навчально-пізнавальний компонент*, що є сукупністю компетенцій студента у сфері навчальної, репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності, за допомогою якої:

- формуються наукові знання і вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, співвіднесену з реальними способами збереження здоров'я;

- відбувається постановка пізнавальних завдань збереження здоров'я та нестандартного вирішення проблемних ситуацій щодо вибору здорового способу життя, реалізується інтелектуальна активність для здоров'язберігаючої діяльності;

- формуються креативні навички організації планування, аналізу, рефлексії, самооцінки здоров'язберігаючої діяльності;

- набувається продуктивний досвід, що демонструє здатність застосовувати отримані знання та вміння у сфері збереження здоров'я;

- здійснюється дослідницько-експериментальна діяльність у моделюванні й використанні різних форм і методів збереження здоров'я.

4. *Соціально-комунікативний* – знання способів і наявність практики взаємодії з оточуючими, культурного спілкування з метою обміну інформацією з питань збереження здоров'я та здорового способу життя для створення власної моделі здоров'язбережувальної діяльності; соціальна мобільність в організації здорового способу життя.

5. *Операційно-технологічний компонент* означає:

- виявлення функціональної грамотності та досвіду здоров'язбереження в ситуаціях професійної діяльності;

- орієнтацію в різних видах здоров'язберігаючої діяльності, її планування, проектування, моделювання, прогнозування;

- оволодіння новими способами рухової активності та фізкультурно-оздоровчої діяльності, щоб запобігти виникненню професійних захворювань та зміцнити власне здоров'я.

6. *Компонент особисто-поведінкового самовдосконалення*, який спрямований на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції й самопідтримки, що відображається в таких діях студентів:

- безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистих якостей, формуванні культури здоров'я і здорового способу життя (правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, внутрішня екологічна культура, валеологічне мислення, комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особи);

- виявленні впевненості у собі стосовно здоров'язберігаючої діяльності;

- розумінні сенсу здорового способу життя.

Таким чином, комплексне формування всіх компонентів здоров'язбережувальної компетентності студента відіграє багатофункціональну роль, що виявлятиметься не тільки в процесі здобуття освіти, а й у майбутній професійній діяльності й особистому житті.

Процес формування здоров'язбережувальної компетентності має спрямовуватися на досягнення єдиної мети, що полягає у взаємодії викладачів і студентів. На нашу думку, цей процес можна поділити на три етапи: підготовчий, основний та узагальнюючий [5, с. 76].

Позитивна результативність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності студентів може бути досягнена за рахунок педагогічної взаємодії. Це явище ми розуміємо як процес формування суб'єктивного та когнітивного досвіду суб'єктами процесу навчання, виховання й спільної практичної діяльності, спрямованого на формування культури здоров'я особистості. Суб'єктами взаємодії є викладачі, студенти, батьки, керівництво навчального закладу.

На підготовчому етапі формування здоров'язбережувальної компетентності можна виділити такі завдання: формування свідомого ставлення до збереження здоров'я; засвоєння студентами відомостей про фізичну культуру як важливу й невід'ємну складову збереження й зміцнення здоров'я; зацікавлення студентів регулярними оздоровчими фізичними вправами; створення умов здоров'язбережувального середовища у навчальному закладі [6].

Завдання передбачають методи роботи зі студентами. Провідними методами навчання на I етапі можуть бути: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний та метод проблемного викладу, адже вони дають змогу підвищити позитивну мотивацію студентів, здійснити їх активне включення в пошукову навчально-пізнавальну діяльність.

Ефективність реалізації завдань підготовчого етапу залежить безпосередньо від педагогічної взаємодії викладача й студентів, що створює ситуацію взаємодовіри, високу емоційну активність студентів у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності (рис. 1).



Рис. 1. Педагогічна взаємодія викладача та студентів на I етапі формування здоров'язбережувальної компетентності

Підставою до переходу на II етап формування здоров'язбережувальної компетентності є бажання, чітка позитивна мотивація й потреба студентів до застосування найрізноманітніших засобів для збереження й зміцнення здоров'я. На II етапі пропонуються такі завдання: формування в студентів системи здоров'язбережувальних знань (енциклопедичних та методичних); формування здоров'язбережувальних умінь (конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних, діагностичних); засвоєння різноманітних оздоровчих методик та систем, що полягають в умінні застосовувати їх на практиці; формування в студентів оцінки власної теоретичної підготовки, практичної й науково-пошукової здоров'язбережувальної діяльності; педагогічна підтримка самостійного оволодіння інформацією в питаннях збереження здоров'я [3].

Основними методами навчання на цьому етапі можуть бути: репродуктивний, проблемний та евристичний. Реалізацію поставлених завдань можна здійснювати на лекціях, практичних, самостійних заняттях, спрямованих на обговорення й відпрацювання форм і методів організації з формування здоров'язбережувальної компетентності.

Ефективними формами організації навчання на II етапі можуть бути туристичні походи одного дня, проведення днів здоров'я з активною участю в організації самих студентів, домашні завдання з фізичного виховання, співпраця з медичними й реабілітаційними закладами (робота у фондах та архівах, відвідування лекцій, екскурсії у фізкультурно-оздоровчі центри міста), збір інформаційних та методичних матеріалів щодо сучасних оздоровчих методик, участь у підготовці та проведенні свят з оздоровчою спрямованістю, відвідування гуртка "Будь здоровим!". Самостійна робота студентів може полягати у плануванні й розробці особистих оздоровчих методик, виховних заходів на здоров'язбережувальну тематику, підготовці доповідей до міні-конференцій, здійсненні науково-пошукової роботи [8].

Ці форми навчання дають змогу студентам оволодіти репродуктивними, продуктивними й творчими аспектами здоров'язбережувальної діяльності, становленню валеологічної компетенції як системи. Взаємодія між викладачами, студентами та представниками керівництва навчальним закладом має бути об'ємною та тісною й виражатися в допомозі викладачів і керівництва та розумінні й активній дієвості студентів (рис. 2).

На III узагальнюючому етапі метою є широке використання здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок у самостійній роботі студентів. Це підсумковий етап, на якому відбувається оцінка та переоцінка поглядів, підходів до видів роботи зі збереження здоров'я. Мета конкретизується через завдання, які можливі на цьому етапі, а саме: перетворення

здоров'язбереження на найважливішу життєву ціннісну установку; систематизація здоров'язбережувальних знань і вмінь та формування досвіду їх практичного застосування; створення об'єктивної оцінки та самооцінки здоров'язбережувальної діяльності студентів; створення умов для самовдосконалення в здоров'язбережувальному середовищі. Серед методів навчання, які можуть застосовуватися на даному етапі провідними є евристичний та дослідницький [6].



Рис. 2. Педагогічна взаємодія викладача та студентів на II етапі формування здоров'язбережувальної компетентності

Основні форми організації навчання на цьому етапі – це написання й захист рефератів, курсових і дипломних проектів на здоров'язбережувальну тематику, співпраця з оздоровчими та спортивними центрами регіону, яка полягає в допомозі студентів у організації різноманітних оздоровчих заходів.

На цьому етапі змінюється й педагогічна взаємодія викладачів та студентів (рис. 3).

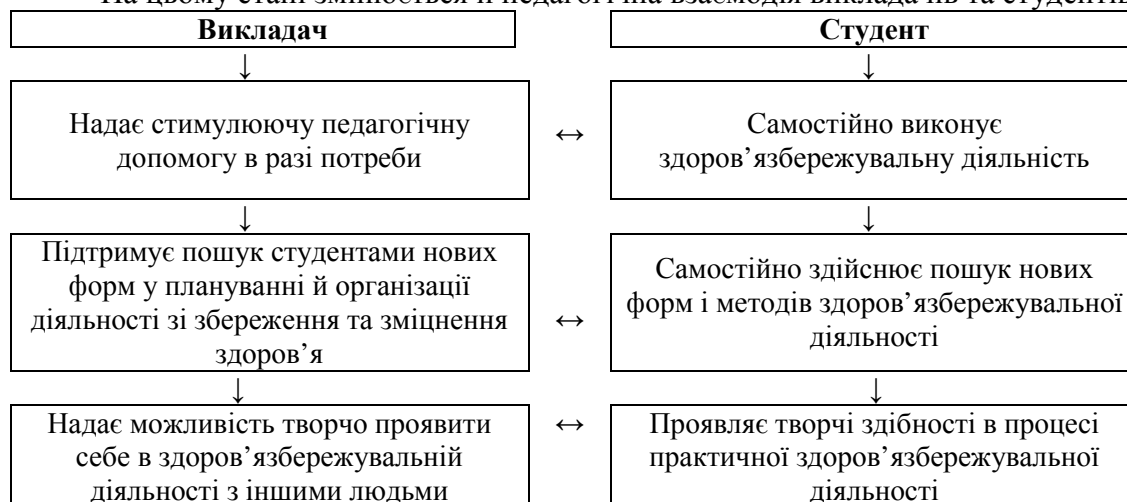


Рис. 3. Педагогічна взаємодія викладача та студентів на III етапі формування здоров'язбережувальної компетентності

Формування здоров'язбережувальної компетентності – це цілеспрямований і структурований процес, який охоплює формування мотивації до здоров'язбережувальної діяльності, регулярної рухової активності, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь зі збереження й зміцнення здоров'я. Кожен із етапів формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає свої чіткі послідовні завдання, форми, методи й засоби. Лише тісна співпраця педагогів та молодого покоління може принести позитивний результат.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башавець Н.А. Історія розвитку проблеми здоров'язбереження молоді [Електронний ресурс] / Башавець Н.А. // Народна освіта. – 2009. – Вип. №3 (9). – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/bashavec.htm>.

2. Венедиктов Д. Д. Глобальные проблемы здравоохранения и пути их решения / Д.Д. Венедиктов, А.И. Чернух, Ю.П. Лисицын, В.И. Кричагин // Вопросы философии. – 1979. – № 7. – С. 102-113.
3. Воронін Д.Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д.Є. Воронін // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 2. – С. 25-28.
4. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Зимівець Н. В. – Луганськ, 2008. – 21 с.
5. Микитюк О. Формування культури здоров'я студентів в умовах модернізації навчально-виховного процесу / Оксана Микитюк, Олена Шиян // Фізична активність, спорт і здоров'я. – 2011. – №2. – С. 73-80.
6. Основи здорового способу життя студента [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/faculty/mechmat/educator/zdorov.html>
7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Пометун О. І. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
8. Сущенко Л.П. Здоровий спосіб життя людей як об'єкт соціального пізнання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Сущенко Л.П. – Запоріжжя, 1997. – 20 с.
9. Формування здорового способу життя – основа стратегії поліпшення громадського здоров'я / В.М. Лобас, О.Т. Дорохова, Н.М. Адоньєва [та ін.] // Україна – здоров'я нації. – 2008. – № 1. – С. 92-96.

УДК 37.013.42:81'246.2

Ситняківська С. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності (Житомирський
державний університет імені Івана Франка)

ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті представлені основні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Автором виділені загальнодидактичні, лінгвістичні й специфічні групи принципів та доведено доцільність їх використання у білінгвальній професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: білінгвальне навчання, принципи навчання, білінгвальна професійна підготовка.

This article presents the main principles of bilingual professional training of future social sphere workers. The author highlighted general educational, linguistic and specific groups of principles and proved the expediency of their usage in the process of bilingual training of future social sphere workers.

Keywords: bilingual education, principles of training, bilingual professional training.

В статье представлены основные принципы билингвальной профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы. Автором выделены общедидактические, лингвистические и специальные группы принципов и доказана целесообразность их использования в билингвальной профессиональной подготовке будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: билингвальное обучение, принципы обучения, билингвальная профессиональная подготовка.

Постановка проблеми. Освітні тенденції України, особливо стосовно вищої освіти, суттєво змінюються відповідно до процесів європейської інтеграції, що підтримуються

нашою державою. Національна політика підготовки галузевих фахівців, які б визнавалися іншими державами та були конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, зазнала значних позитивних змін, особливо стосовно вивчення іноземних мов за фахом підготовки. Навчання іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця, особливо на рівні магістра.

Доречно зазначити, що сучасна європейська мовна політика України також орієнтує громадян на багатомовність. Без вирішення цієї проблеми успішна інтеграція сучасного фахівця у ринок праці просто неможлива. Це стосується і майбутніх фахівців соціальної сфери, адже знання декількох мов на професійній основі є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки.

У цих умовах перед науково-педагогічними працівниками ВНЗ постало завдання розробки нових сучасних засобів підвищення компетенцій студентів, у тому числі й в оволодінні ними іноземними мовами спеціального спрямування, оскільки цілком очевидно, що це може суттєво вплинути як на особистісну, так і професійну самореалізацію і кар'єру майбутніх фахівців і тим самим закласти основу становлення їх як успішних членів сучасного суспільства. Тому в даний час почав набирати популярності білінгвальний підхід у навчанні – оволодіння фаховою іноземною мовою в процесі вивчення спеціальних дисциплін білінгвальним методом.

Для ефективної реалізації цього підходу потрібно розробляти спеціальні форми, методи, принципи навчання, які б відповідали змісту навчання та сучасним вимогам щодо знання іноземної мови фахового спрямування. Тому **метою** даної **статті** є виділення головних принципів білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та необхідність їх упровадження у навчальний процес при реалізації технології білінгвального навчання студентів.

Щодо теоретичного підґрунтя зазначеного методу навчання, то можна констатувати, що розвиток білінгвального навчання загалом асоціюється з роботами М. Певзнера, А.Ширіна. Не зважаючи на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі сучасної освіти України, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців, як Н. Микитенко, Ф. Моїсєєва. Проблему підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших державах досліджували Є. Верещагін, М. Михайлов, В. Маккей, А. Ширін. Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда, У. Вайнрайха. Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Бондалетов, У. Вайнрайх, І. Мусін, психологічний – М. Імедадзе, Е. Піл, соціологічний – Б. Спольський, В. Стольтінг, культурологічний аспект – В. Сафонова, Ю. Сорокін, методичний аспект – Л. Кошкуневич, Р. Байер, Д. Мон, але чіткого переліку принципів білінгвального навчання вченими виділено не було, що і зумовило тематику нашого дослідження.

Слід зазначити, що основною вимогою до діяльності викладача у будь-якому навчальному закладі, у тому числі й ВНЗ, що виходить із дидактичних законів та закономірностей, є дотримання дидактичних принципів. Дидактичні принципи – це вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальної цілі й закономірностей. Принципи виражають нормативні основи навчання, взятого в конкретно-історичному вигляді (М. Данилов). Вони характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно до визначення мети. Структура дидактичних принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання.

Якщо зауважити, що дидактичні принципи належать до історичних категорій, то слід підкреслити, що принципи не є універсальними, вони можуть застарівати і змінюватися під впливом певних історичних умов.

Дидактичні принципи визначаються певними умовами: *соціальним замовленням*, яке може швидко змінюватися під впливом соціально-економічних трансформацій. Відмітимо, що ця умова стала ключовою щодо формування головних принципів білінгвального навчання. Інтеграція України у європейське освітнє середовище, вибір нашою державою

європейського вектора розвитку, полікультуризація спричинили потребу в білінгвальних фахівцях, які були б конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Таким чином, в останнє десятиріччя соціальне замовлення, що склалося під впливом соціально-економічної ситуації в країні, спричинило потребу в білінгвальній освіті, що в свою чергу зумовило розвиток, переосмислення, вдосконалення принципів, закономірностей, форм, методів білінгвального навчання. Наступними умовами, що визначають розвиток дидактичних принципів, є *стан загальнонаукових досліджень*, зокрема в області психології, філософії, соціології, педагогіки, змісту окремих навчальних предметів тощо, та власне *практикою процесу навчання*, яка не лише апробує вартісність того чи іншого принципу, але й підказує напрями пошуків їх варіантів.

Слід зазначити, що проблемою формування і класифікації дидактичних принципів займалися як зарубіжні (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Гербарт, Ж.-Ж. Руссо), так і українські педагоги, зокрема К. Ушинський та його послідовник Г. Ващенко. Як приклад цього класичного підходу, наведемо перелік принципів дидактики, запропонований Г.Ващенком у його відомій праці "Загальні методи навчання" [1]. Він виділяє і розкриває такі принципи: науковості, що визначає як зміст, так і форму навчального процесу; систематичності, який органічно пов'язаний з науковістю знань; їх системність зумовлює цілісність уявлень, світогляду; зв'язку навчання з життям; природовідповідності; індивідуалізації; активності; наочності.

Такими є основні принципи, пропоновані класичною педагогікою. Зрештою, крім них, в історії педагогіки, особливо останнього часу, визначалися також: принцип свідомості, принцип доступності, принцип емоційності, принцип міцності знань, принцип оптимізації навчально-виховного процесу, і навіть принцип "нетрадиційності системи навчання".

Розробляючи головні принципи білінгвальної професійної підготовки фахівців соціальної сфери, ми використали традиційний підхід при визначенні основних концептів та виходили з відомого положення, що принципи навчання поєднують теоретичні уявлення з педагогічною практикою та через діяльність педагогів реалізують нормативну функцію дидактики, визначають зміст, форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей [6].

Але слід також зазначити, що при виділенні принципів навчання у вищій школі багато дослідників уточнюють і розширюють формулювання принципів загальної, або шкільної, дидактики. Адже при виділенні набору принципів навчання у вищій школі слід враховувати і характерні особливості, а саме: у вищій школі вивчаються не основи наук, а власне самі науки у їх системному розвитку, існує поєднання наукових та навчальних засад у діяльності викладача ВНЗ, на відміну від учителя загальноосвітньої школи, і, що важливо у розрізі нашого дослідження, у ВНЗ ідеї професіоналізації виражені набагато яскравіше.

Тому багато вчених, які присвятили свої дослідження навчальному процесу у вищій школі (І. Бех, Р. Вайнола, С. Вітвицька, О. Дубасенюк), виділяють такі принципи: науковості, зв'язку теорії з практикою, а практичного досвіду з наукою, послідовності, систематичності, свідомості, активності та самостійності студентів, індивідуалізації та колективної навчальної діяльності, взаємозв'язку наочності у навчанні та абстрактності мислення, доступності знань, міцності засвоєння знань, професійної спрямованості, ситуативності, новизни. У межах нашого дослідження цікавими є принципи, сформульовані вченими О. Канюк, І. Козубовською, – мовленнєво-мислительної активності та функціональності [7].

Останнім часом з'явилося багато наукових досліджень в області дидактики вищої школи, у яких вчені намагаються викласти свою точку зору, тому почала культивуватися ідея про виділення груп принципів навчання у вищій школі, щоб синтезувати та систематизувати їх різноманітність: у першу чергу, це орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; відповідність змісту освіти сучасним тенденціям розвитку науки; оптимізація використання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчального процесу у ВНЗ; використання інноваційних методів і засобів навчання;

відповідність рівня підготовки спеціалістів вимогам, що висуває конкретна сфера майбутньої професійної діяльності, до такого роду фахівців [5].

Тому запропоновані у даній статті принципи білінгвальної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери характеризують способи використання закономірностей, які проявляються у білінгвальній освіті, відповідно до визначеної головної мети – формування білінгвальної фахової компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Білінгвальна освіта майбутніх фахівців соціальної сфери базується на загальнодидактичних принципах сучасної особистісно-орієнтованої філософії вищої освіти (І. Д. Бех). Тому ключовими ми виділили такі принципи.

Принцип особистісно-орієнтованої направленості білінгвальної освіти фахівців соціальної сфери. Втілення цього принципу в навчальний процес означає врахування потреб кожного студента та проектування їх на цілі й зміст білінгвальної освіти, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивних потреб, потреби в самовизначенні та самореалізації).

Діяльнісний принцип. Виходячи з цього принципу, навчальний процес повинен бути змодельований таким чином, щоб діяльність студентів у предметних ситуаціях була максимально наближеною до їхньої майбутньої професійної діяльності (як соціально-педагогічної, так і предметно-комунікативної). Адже включення студента в процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру та вивчення іноземної мови фахового спрямування сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню його як майбутнього фахівця соціальної сфери.

Принцип проблемного навчання. Учені-білінгви виділяють цей принцип одним із ключових у білінгвальному навчанні. Реалізація цього принципу у білінгвальній підготовці фахівців соціальної сфери передбачає підключення пізнавально-пошукових, комунікативно-пошукових, пізнавально-дослідних задач, що представляють собою систему взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю, які повинні бути спрямовані на стимулювання творчої діяльності студентів [4].

Принцип професійної спрямованості. Будучи одним із ключових принципів дидактики, має першочергове значення у білінгвальній підготовці фахівців соціальної сфери. Професійна спрямованість білінгвальної освіти сприяє не лише розвитку пізнавального інтересу, що робить навчання більш ефективним, але у подальшому дає можливість студенту інтегруватися у сучасному полікультурному професійному середовищі.

Принцип особистісно-продуктивної навчальної діяльності, який передбачає, що у процесі вивчення фахових дисциплін соціально-педагогічного характеру іноземною мовою студент набуває особистісно значущого професійного досвіду, на основі якого створюється так званий "особистісний освітній продукт". У процесі реалізації цього принципу будуть розвиватися творчі здібності студентів, що вивчають фахові предмети білінгвально, це стимулюватиме їх до наукового творчого пошуку.

Принцип навчальної взаємодії, який передбачає у процесі білінгвальної навчальної діяльності активну взаємодію всіх суб'єктів цієї діяльності, що виражається в активній взаємодії з викладачем та іншими студентами у процесі вирішення предметно-діяльнісних, соціально-педагогічних, мовленнєвих завдань та задоволення своїх пізнавальних потреб.

Принцип новизни. Новизна відіграє важливу роль при відборі змісту навчального матеріалу, особливо при білінгвальному навчанні, при організації умов навчання та здійсненні самого процесу навчання. При білінгвальному навчанні новизна забезпечується безперервним оновленням змісту навчального матеріалу з урахуванням нових соціальних, економічних, культурних, політичних реалій, створенням різноманітних ситуацій, характерних для професійної діяльності фахівців соціальної сфери, використанням інноваційних форм, методів, засобів навчання, виконанням самостійних творчих робіт, проєктів, застосуванням сучасних технічних засобів навчання.

Принцип полікультурності. Цей принцип, на думку Г. Дмитрієва, в сучасній педагогіці вже набув статусу загальнодидактичного [3]. Дійсно, зважаючи на європейський вектор розвитку нашої держави та загальноєвропейську тенденцію полікультурізації, полікультурна освіта постає єдиним актуальним варіантом освіти, що особливо стосується вищої освіти. У "Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" підкреслюється, що володіння вміннями іншомовного спілкування допоможе підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності й тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості. Володіння фахівцями іноземною мовою в межах своєї професії набуває економічної цінності й розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, в тому числі й фахівців соціальної сфери, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їх професійної компетентності.

Окрім принципів, що базуються на загальнодидактичних засадах та є необхідними у процесі білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, у межах нашого дослідження вважаємо необхідним виділити також принципи, які мають дещо філологічне спрямування; з огляду на те, що викладання фахових дисциплін пропонується іноземною мовою, слід брати до уваги лінгвістичні особливості методики викладання.

Принцип мовленнєвомислительної активності, який передбачає організацію процесу білінгвального навчання таким чином, щоб студент, який вивчає фахові предмети іноземною мовою, брав постійну участь у комунікації (з викладачем, іншими членами групи). Щоб забезпечити поєднання мислення і мовлення у процесі білінгвального навчання, викладач повинен розробляти спеціальні методи і прийоми для активізації мовленнєво-мислительної діяльності: вибирати актуальні проблемні професійно-орієнтовані матеріали для вирішення тих чи інших професійних задач, які спричинять бажання студентів їх обговорити, активізуючи таким чином як процес мислення, так і мовлення [8].

Принцип індивідуального підходу. Без реалізації цього принципу успішне оволодіння студентами фаховими знаннями іноземною мовою неможливе. Індивідуально-психологічні особливості індивіда можуть пришвидшити або уповільнити процес засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками спілкування. Слід також зазначити, що студенти навчаються на немовному факультеті, на заняттях із іноземної мови менше уваги приділяється вивченню граматичних, лексичних, фонетичних феноменів, і часу на вивчення іноземної мови відводиться обмаль. Слід також урахувувати той факт, що студенти прийшли до ВНЗ з різним рівнем володіння іноземною мовою. З огляду на це, підхід до кожного студента повинен бути індивідуальним, адже білінгвальне навчання – це свого роду поєднання вивчення фахового предмету та одночасне вивчення іноземної мови, рівень володіння якою у всіх студентів різний, що спричиняє індивідуалізацію у навчанні. Ця індивідуалізація, на наш погляд, допоможе сформувати особистісно-орієнтовану мотивацію оволодіння фаховим предметом іноземною мовою, за якої навчання буде взаємопов'язане із особистими інтересами і потребами студентів.

Принцип функціональності, сутність якого полягає у тому, що викладач повинен визначити систему навчальних засобів, які будуть діяти у процесі спілкування. Тому, з точки зору функціональності, викладач визначає функції говоріння, читання, сприйняття на слух, письма як засобів навчання, а також мовленнєві одиниці: термінологічні словосполучення і форми їх організації, слова, терміни, сталі вирази, тобто організаційні форми спілкування в межах білінгвального навчання [7].

Принцип ситуативності означає, що ситуація є важливою складовою організації процесу такого навчання, бо є постійним фактором навчання фаховим предметам соціально-педагогічного спрямування. Ситуація навіть визначається системою відносин суб'єктів навчання та змістом фахових предметів, що вивчаються білінгвальним шляхом. При вирішенні будь-якої ситуації відбувається взаємодія як між викладачем та студентами, так і між самими студентами. За результатами цієї взаємодії можна визначити не лише характер взаємовідносин викладача і студентів, їх рівень володіння іншомовною фаховою

термінологією, знань фахового предмету, а і рівень продуктивності білінгвального навчання в цілому. Показником результативності можуть виступати два фактори: професійність самого діалогу та фахова правильність вирішення тієї чи іншої ситуації. Окрім того, ситуації, які пропонуються студентам для вирішення, повинні бути максимально наближені до реальних життєвих соціально-педагогічних ситуацій та пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів. Комунікація, що відбувається у процесі вирішення ситуацій, тісно пов'язана із діяльністю, тому важливим є не стільки вирішення тієї чи іншої фахової ситуації, а діяльність, яка відбувається у процесі її вирішення [7].

Окрім загальнодидактичних та лінгвістичних принципів у білінгвальній професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, вважаємо доцільним виділити специфічні принципи, характерні саме для білінгвального навчання фаховим предметам соціально-педагогічного спрямування. Зауважимо, що принципи навчання на білінгвальній основі у загальноосвітній школі як елемента поглибленого вивчення іноземних мов сформулювали Н. Гальскова, М. Нечаєв та ін. [2]. Але білінгвальне навчання фахівців соціальної сфери у вищій школі має свої особливості, що зумовило формулювання специфічних принципів.

Направленість білінгвального навчання на оволодіння фаховими предметами соціально-педагогічного спрямування, який передбачає оволодіння саме фаховими предметами за допомогою іноземної мови – засвоєння знань з фахових предметів, набуття вмінь і навичок, що зазначені у вимогах ОКХ до спеціалістів цього профілю, що відповідають державним вимогам, а також розширення знань із фахових предметів та сфери їх використання за рахунок використання іноземної мови. *Принцип використання іноземної мови як засобу пізнання*. У процесі вивчення фахових предметів соціально-педагогічного циклу білінгвальним способом передбачається не вивчення іноземної мови, а використання іноземної мови студентами як засобу пізнання, саморозвитку та самовдосконалення. Слід також зазначити, що, незважаючи на різний рівень володіння студентами іноземною мовою, це дає їм можливість користуватися іноземною мовою при вивченні фахових предметів як засобом удосконалення фахової компетентності та іншомовної компетентності в соціально-педагогічній сфері.

Принцип раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності, сутність якого полягає у раціональному відборі мовного матеріалу іноземною мовою, який відповідає цілям і завданням білінгвального навчання конкретного фахового предмету соціально-педагогічного спрямування на певному етапі його вивчення. Тобто для студентів повинні висуватися реальні, посилені вимоги. Постановка завищених, а іноді і нереальних завдань не призведе до ефективного навчання. Тому принцип раціонального відбору комунікативного мовного мінімуму є дуже важливим при білінгвальному навчанні. І хоча поняття мовного мінімуму неоднозначне і змінюється залежно від ситуації (туристична поїздка, побутове спілкування, спілкування в межах професійної діяльності), для майбутнього фахівця соціальної сфери він має визначатися його контактами з клієнтами (при діагностуванні, наданні соціально-педагогічної допомоги, проведенні лекцій, бесід), обміні досвідом, науковій діяльності майбутнього фахівця (участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, круглих столах, написанні наукових статей, доповідей). Тому до рівня володіння іноземною мовою у білінгвальному навчанні слід висувати реальні вимоги, щоб процес навчання був ефективним, професійно спрямованим і спонукав студента до самовдосконалення і саморозвитку.

Оптимальність повинна бути не лише при представленні нового матеріалу та перевірці засвоєння знань, вона повинна використовуватися і при відборі форм, прийомів та методів білінгвального навчання фахівців соціальної сфери. Якщо на початковому етапі білінгвального вивчення фахових предметів соціально-педагогічного спрямування повинна переважати рецептивна діяльність, то з часом вона повинна перейти в продуктивну діяльність. Відповідно до принципу оптимальності індуктивний метод, який застосовується на початковому етапі білінгвального навчання, з часом має перейти в дедуктивний метод

білінгвального навчання. Передбачається також адаптація автентичних текстів фахового спрямування для оптимізації навчальної діяльності з ними. Ця діяльність передбачає також використання лексичного і термінологічного мінімуму для оптимізації вивчення предметів соціально-педагогічного профілю білінгвально. *Принцип міжпредметних зв'язків.* У білінгвальному навчанні принцип міжпредметних зв'язків набуває неабиякого значення. Адже він відображає взаємозв'язок та взаємозумовленість предметів, які вивчаються майбутніми фахівцями соціальної сфери, а також інтеграційні процеси, які на сьогоднішній день є характерними для соціальної сфери. Цей принцип забезпечує не лише дидактичне об'єднання предметів, які вивчаються у вищому навчальному закладі, але й професійне удосконалення у студентів фахових і комунікативних практичних навичок, враховуючи міжпредметні зв'язки фахових дисциплін та іноземної мови. Крім того, педагоги, які викладають фахові предмети білінгвально, повинні володіти не лише фаховою компетенцією, але вільно володіти іноземною мовою. З огляду на багато причин, не доцільно до білінгвального навчання залучати викладачів-філологів, які є викладачами іноземних мов, зважаючи на специфіку фахових дисциплін соціально-педагогічного профілю, білінгвальне навчання доцільно здійснювати професіоналу з відповідною соціально-педагогічною кваліфікацією, який при цьому вільно володіє іноземною мовою.

Таким чином, вищеперераховані принципи можна умовно розділити на загальнодидактичні (принцип особистісно-орієнтованої направленості, діяльнісний принцип, принцип проблемного навчання, принцип професійної спрямованості, принцип новизни, полікультурності, навчальної взаємодії, принцип особистісно-продуктивної навчальної діяльності), лінгвістичні (принцип мовленнєво-мислительної активності, індивідуального підходу, функціональності та принцип ситуативності) та специфічні (принципи раціональності й оптимальності, принцип використання іноземної мови як засобу пізнання, принцип міжпредметних зв'язків, направленість білінгвального навчання на оволодіння фаховими предметами соціально-педагогічного спрямування).

Але цей поділ є умовним, адже усі принципи взаємопов'язані та взаємозумовлені один одним і визначають зміст, форми і методи навчального процесу за білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери.

Вищеперерахований перелік принципів білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери не є вичерпним, вони можуть змінюватися залежно як від дидактичних змін, що відбуваються в освітній галузі (що і є предметом подальших розвідок), так і від соціокультурних, геополітичних, економічних змін, що відбуваються в державі та соціумі в цілому, але пропонуємо розглядати їх у якості концептуальних за білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – [1-ше вид.]. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова, Н. В. Коряковцева, Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаев // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 12; № 3. – С.3–6.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С.3–11.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1997. – 240 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов на Дону: Феникс, 2002. – С. 72–73.
6. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: [учеб. для студ. высших учеб. заведений] / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
7. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників : [монографія] / О. Л. Канюк, В. В. Козубовська. – Ужгород, 2008. – 140 с.

РОЛЬ МУЗЕЇВ У СТАНОВЛЕННІ ФАХОВОГО ШКІЛЬНИЦТВА У ГАБСБУРЗЬКІЙ ГАЛИЧИНІ

У статті обґрунтовується роль музеїв у становленні фахового шкільництва у Галичині у період австро-угорського панування. Показано, що рушійною силою створення перших музеїв у Європі були світові виставки досягнень промислового виробництва. При промислових музеях відкривалися школи фахової науки, у яких на кращих зразках виробів галузі навчалися і ремісники, і майбутні вчителі фахових шкіл.

Ключові слова: музей, фахове шкільництво, кваліфікований фахівець, Галичина, Габсбурзька імперія.

The role of museums in the professional schooling development in Galicia during the Austro-Hungarian domination is justified. It is shown that the driving force for the creation of the first museums in Europe were world exhibitionions of achievements in industrial production. There were opened schools of vocational science in industrial museums where studied craftsmen and future teachers of professional schools on the best product samples.

Keywords: museum, professional schooling, qualified specialist, Galicia, Habsburg Empire.

В статье обосновывается роль музеев в становлении профессионального образования в Галиции в период австро-венгерского господства. Показано, что движущей силой создания первых музеев в Европе были мировые выставки достижений промышленного производства. При промышленных музеях открывались школы профессионального обучения, в которых на лучших образцах изделий отрасли учились и ремесленники, и будущие учителя профессиональных школ.

Ключевые слова: музей, профессиональное образование, квалифицированный специалист, Галиция, Габсбургская империя.

Постановка проблеми. Протягом XVIII – XX століть у Галичині складно відбувалося формування системи освіти і професійної зокрема, оскільки цей процес дуже залежав від соціально-політичних подій у регіоні. У формуванні системи освіти Західної України як східної частини краю можна виділити періоди, пов'язані з перебуванням Галичини у складі різних держав: австро-угорський, польський, окупаційний німецький, радянський і український періоди. Якби події не мали місце в цьому регіоні, в системі освіти відбувся б організаційний розвиток, підвищувався загальний та освітній рівень населення, а колись занедбаний край у XXI столітті перетворився на регіон, який притягує до себе увагу з неоднакових причин: різні народи економічно піднімали і культурно розвивали цей край, про що залишилися згадки в історії Галичини; край характеризується потужним потенціалом (природні багатства, людський ресурс, творчий потенціал); існують великі можливості для інвестицій тощо. Потужним рушієм розвитку професійної (фахової) освіти Галичини у XIX столітті, як і в усій Європі, були музеї. Тому сьогодні у пошуках стимулів фахової творчості увага педагогів звернена до музеїв, потенціал яких недостатньо використовується.

Виклад матеріалу. Питанням становлення музеїв і музейної педагогіки присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких знайшли відображення основні ідеї взаємозв'язку освітньої та музейної діяльності (Т. Белофастова, В. Борисов, О. Караманов, Н. Кульчинська, Б. Столяров, С. Троянська). В Україні велику роботу щодо вивчення історії створення науково-технічних музеїв і збереження відповідних пам'яток проводять музеєзнавці та науковці, зокрема Л. Гріффен і В. Константинов. Становленню промислових музеїв у Європі XIX–XX ст. присвятили праці П. Гарапович, Б. Робінсон та

інші. Проте серед них є незначна кількість праць, присвячених розгляду ролі музеїв у становленні фахового шкільництва у Габсбурзькій Галичині (1772-1918 рр.).

Метою статті є обґрунтувати роль промислових музеїв у становленні фахового шкільництва у Габсбурзькій Галичині (1772-1918 рр.), куди входили теперішні землі Західної України.

Із приходом у Галичину монархії Габсбургів почала проявлятися емансипація української нації, яка передбачала зміну її соціальної структури і виділення освіченої верстви. Передумовою цього процесу мало бути бажання українського населення Галичини самоідентифікуватися, здобувати світську освіту, формувати ті верстви нації, що роблять її розвиненою: політичну та економічно сильну шляхту, різних рівнів буржуазію, індустріальних робітників і селян [2, с. 11-16]. В австро-угорському періоді (1772-1918 рр.) виділяють три етапи, пов'язані з політичними подіями та культурними вимогами населення, яке жило в Галичині: 1772–1848 рр. – *формування народної освіти краю* в умовах австрійської частини Австро-Угорської монархії, який відзначався перенесенням німецької моделі освіти на новий ґрунт; 1848–1861 рр. – *конституційний*, пов'язаний з боротьбою за створення народних шкіл із власною мовою навчання, релігією, програмами і вчителями; 1861–1918 рр. – *період автономії Галичини* в межах Австро-Угорської монархії. Саме на третьому етапі почала прискорено розвиватися система освіти і кожна нація, що проживала в Галичині, отримала можливість виховувати молодь, готувати її до самостійного життя і майбутньої професійної діяльності. Як зазначає Ю. Свєбода, в 1848–1861 рр. українці з невеликою перевагою, порівняно з поляками, навчали дітей у народних школах, але до середніх шкіл потрапляло набагато менше дітей. Основними причинами він вважає фінансові труднощі та відсутність мережі шкіл вищого рівня [10, с. 114].

Зразком для Східної Європи були освітні процеси, що перебігали в більш розвинених європейських країнах – Англії, Франції та німецьких краях. Поштовх до розвитку освітньої системи дали: технічні винаходи і вдосконалення, які суттєво вплинули на ремісничу продукцію; виникнення галузевого поділу промисловості; виникнення перших європейських політехнік.

Спочатку ці впливи проявилися в Чехії, Моравії та Нижній Австрії. У першій половині XIX ст. були створені Технічні інститути в Празі (1806 р.) і Відні (1809 р.) для забезпечення промисловості кваліфікованими фахівцями. Проте, з точки зору розміщення таких закладів на території монархії, впадала в око їх відсутність у Галичині. Тому промисловці, землевласники з передовими поглядами та вчені докладали багато зусиль для отримання дозволів на відкриття нових вищих шкіл. У Польському Королівстві така школа з'явилася в 1816 році в Кельцях [5, с. 20].

Оскільки в Галичині теж повинна була розвиватись промисловість, на початку 20-х рр. XIX ст. зацікавлене коло осіб на чолі з Алойзи Углем, директором Львівської реальної школи, почали перед владою порушувати питання про відкриття такого закладу в Галичині. У 1844 р. (за іншим джерелом у 1843 р. [5, с. 20] була створена Технічна Академія у Львові з дворічним терміном навчання за технічним профілем і річним для торговельного профілю. Підготовка технічних фахівців проводилась на інженерному та будівельному відділах. До створення Академії підготовка фахівців для технічних професій та комерції проводилась протягом трьох років у Львівській реальній школі, що була відкрита в 1817 році. Однак отримання освіти вищого рівня потребувало продовження навчання закордоном [10, с. 101-102].

У зв'язку з організаційним розвитком освіти на теренах Австро-Угорщини в 60 рр. XIX ст. відбулася модернізація вищих технічних шкіл (міста Грац, Відень і Брно), що якісно зрівняло їх за підготовкою фахівців із відомими німецькими політехніками (Карсруе, Дрезден, Цюріх).

Із середини XIX ст. почалася активізація ще одного напрямку промислово-торговельних зв'язків між країнами – з'явилися промислові виставки.

У 1851 році у Лондоні відбулася 1 Міжнародна виставка промислових товарів, яка кардинально вплинула на розвиток промисловості, торгівлі та професійної освіти в Європі на наступне півстоліття. Для виставки архітектор Д. Пакстон у лондонському Гайд-парку збудував Кришталевий палац зі скла і металу, зовнішній вигляд якого вразив сучасників своєю оригінальністю та дизайном [3, с. 17]. Виставка показала високий технологічний рівень англійського виробництва; якість виготовлення англійських товарів, що перетворило їх у стандарт для інших; результативність професійної освіти, особливо у сфері оздоблення (рисунок орнаменту) [10, с. 123]. Країни-учасники виставки зробили важливий висновок: суспільство не може розвиватися без налагодженої системи професійної освіти, завдання якої полягає не лише в тому, щоб підготовлені висококваліфіковані фахівці організовували роботу підприємств на сучасних засадах, але й у тому, щоб дати можливість кожному мешканцю держави заробити на життя родини; має бути доступ до зразкових виробів, які є стандартом виготовлення. У суспільствах європейських країн починає переосмислюватися роль музеїв, розширюються їх функції, серед яких набуває популярності освітня функція.

Після успіху виставки під частковим впливом представників естетичної думки Д. Рескіна та У. Морріса в 1857 році в Лондоні відкрився Музей техніки, орієнтований на промислове мистецтво. Мета музею: "поширювати мистецтво серед усіх верств населення; підвищити рівень художньої освіти в цілому; покращити якість індустріального мистецтва" [3, с. 17]. Традиція практичної (технологічної) освіти, дизайн-освіти та художнього виховання, закладена ідеєю створення цього музею, є актуальною в Англії й дотепер. У своїх поглядах Д. Рескін дотримувався думки про те, що традиційне ремесло має бути відірване від машинного виробництва, а засобом втілення має бути освітня діяльність. Іншу позицію займали Г. Земпер і Г. Кол. Вони вважали, що завдяки інтеграції мистецтва і промисловості буде формуватися прикладне мистецтво. Крім того, Г. Земпер наголошував, що відродити європейську промисловість може створення музеїв для демонстрації зразків виробів.

Відповідно до досвіду освітньої діяльності музеїв у XIX – першій половині XX століть умовно виділяють дві групи цих закладів – професійні та освітні. Кожна з цих груп спрямована на досягнення власної мети і виконання завдань. Професійні музеї з'явилися разом із цікавістю до промислового мистецтва та потребою промисловості виготовляти вироби за стандартами якості. У цей період мета функціонування промислових музеїв стала конкретнішою: музей повинен скласти зразкову колекцію для навчання ремісників; вибрані зразки виробів, експонатів мають прищеплювати і розвивати в учнів і відвідувачів хороший смак; демонструвати технологічні процеси виготовлення виробів. У багатьох містах – осередках розвитку промисловості – почали створюватися промислові музеї: у Відні (Technisches Museum, 1863), Берліні (1867), у Москві (Політехнічний музей, 1872), у Мюнхені (Німецький музей шедеврів природознавства та техніки, 1903) та в тих містах, де проходили промислові виставки (Гамбург, Дрезден, Лейпціг) [3, с. 47-50].

На пропозицію Народного Конвенту в 1794 році було ініційоване будівництво Музею народного мистецтва і ремесел у Парижі з метою підвищення професійної кваліфікації робітників і ремісників. Сам музей був відкритий у 1799 році. З часом при Музеї почали свою діяльність такі організаційні структури: технічно-рисункова школа; прядильна школа; різні експериментальні лабораторії; безкоштовні публічні курси, що мали характер вищої технічної школи; дослідницькі лабораторії. У технічно-рисунковій школі викладав Жозеф-Мішель Монгольф'є, один із винахідників повітряної кулі. Він був також адміністратором Консерваторії мистецтв і ремесел, а також членом дорадчого бюро з мистецтв і мануфактур [8, с. 24].

Протягом 20-х рр. XIX ст. в Австрії в галузі професійної освіти було зроблено чимало. Перш за все була організована підготовка вчителів-фахівців для професійної освіти, яких згодом скеровували у професійні та фахові школи, створені у різних частинах країни. Як наслідок, світова Віденська промислова виставка 1873 року показала вже перевагу Австрії над сусідніми країнами. У Галичині стараннями А. Баранецького в Кракові та графа

В. Дзедушицького у Львові почали створюватись промислові музеї й регулярно проводитись навчання молоді з фахових шкіл: у Кракові – на курсах, а у Львові – в багатопрофільній промисловій школі, заснованій у 1877 році.

У 1868 році було засновано Технічно-промисловий музей у Кракові, душею і керівником якого став А. Баранецький. Він вважав, що музей має служити не лише для фахово-промислових цілей, сприяти розвитку ремесел, промисловості, торгівлі, але й працювати на поліпшення добробуту населення. Відповідно до статуту музею, його мета – розвиток промисловості з особливим акцентом на ручні роботи в технічному та художньому напрямках. Для реалізації цієї мети при музеї були організовані колекції зразкових виробів і візерунків, школа рисунків і моделювання, технічно-хімічна лабораторія, бібліотека, майстерня для відливання з гіпсу, лекторій, видавництво і конкурси [6, с. 18]. Заслугує на увагу той факт, що в рамках видавничої діяльності музею почала з'являтися література, яка виконувала дидактичну функцію. У 1878 р. було випущено перший альбом, який містив фотографії гіпсових форм архітектурних деталей з середини Каплиці Зигмунта та двох надгробків із Вавельської катедри. Через три роки в Парижі було надруковано другий альбом, який містив взірці для геометричних рисунків, виконаних за допомогою циркуля. Ці зразки були зроблені на основі світлин оздоблення італійського костелу Curteade Argeş у Румунії та доповнені конструкційними рисунками Д. Вежбіцького. Другий альбом використовувався як підручник для слухачів професійно-ремісничих курсів. Наступний альбом А. Баранецький мріяв присвятити народним польським орнаментам, оскільки гарне видання могло додатково популяризувати польську народну культуру. Для навчання було побудовано залу на 300 осіб. Викладачі працювали на добровільних засадах. Із часом у музеї було зібрано велику кількість фахової літератури з технічної та художньої сфер, якою могли користуватися всі бажаючі, перш за все митці, інженери і фахівці вужчих профілів. Протягом року в музеї над зразками працювали кілька десятків осіб. Як писала "Biblioteka Warszawska", великою заслугою А. Баранецького є те, що він намагався донести до ремісників необхідність підвищувати професіоналізм не застосуванням механізмів, а розвивати в собі дослідницькі вміння, оскільки поліпшення та винаходи треба шукати під час вивчення різних візерунків [11].

Другий період функціонування музею (1891–1904) пов'язаний з Я. Вдовішевським, який дотримувався лінії, започаткованої А. Баранецьким. У цей час відбулася певна структуризація: було розділено роботу Музею і курсів. Проте керівництво Кракова мало свій погляд на роботу Музею. У 1905 році було розпочато реорганізацію Музею, яка враховувала технічний та художній аспекти його діяльності. На думку А. Беніса, автора проекту, Музей повинен мати велику залу, оснащену найсучаснішим обладнанням, у якій краківські ремісники мали б змогу вивчати нові типи машин, сучасні технологічні процеси і методи організації праці. Одночасно в його приміщенні повинні проводитись різні курси для майстрів, розташовуватись профільні поради. Щоб реалізувати цей проект, у 1907 році при Музеї було створено Крайовий інститут підтримки ремесел і промислу. В наступні роки було реорганізовано бібліотеку, розроблено цільну програму курсів майстрів, створено першу зразкову палітурну майстерню, проводилася низка професійних курсів для ремісників Кракова і Краківського округу [7, с. 46].

У Східній Галичині з дозволу Господарської Палати в 1853 р. у Львові була створена недільна промислово-торговельна школа, в якій навчали ремесел, ведення ремісничої, художньої та торговельної діяльності. З кожним роком зростала кількість учнів школи, що свідчило про цікавість до фахової освіти. Тому в 1859 р. львівський магістрат вирішив її фінансувати, а з 1862 року львівські торговельні заклади почали вкладати кошти в навчання майбутніх фахівців. У 1866 році з дозволу губернатора створено нову повноцінну школу, яка мала три відділення – хімічний, будівельний та механічний. Оскільки інтереси шкіл перетиналися, а можливості були різні, у 1869 р. було вирішено їх об'єднати в один навчальний заклад. 1874 року з ініціативи професора Львівської технічної академії

Ю. Захаревича при цій школі було створено Промисловий музей, а при ньому школу рисунку і моделювання [1, с. 237]. У 1889 р. завдяки великим старанням працівників бібліотека музею нараховувала 856 творів у 1520 томах. Переважно це були дуже цінні та дорогі, розкішно ілюстровані праці з різних промислових галузей. Окрім того, музей володів 1288 гравюрами і 864 світлинами. А в 1888 році музей завершив видання останніх зошитів добре відомої в Галичині публікації "Wzory przemysłu domowego włościan na Rusi". Це 10 зошитів, які містять 107 таблиць, 350 типів різних зразків домашньої орнаментики, що використовувалася селянами-русинами [9].

Якщо за архівними джерелами проаналізувати рівень освіти та місце її отримання провідними педагогічними працівниками фахових шкіл, які діяли на теренах Східної Галичини до 1918 року, то можна дійти висновку про те, що високо цінувалась освіта фахівця при технічних (технологічних, промислових) музеях, оскільки вона завжди була спрямована на освоєння всього кращого, що було на той час у галузі. Підтвердженням цієї тези є професійний шлях одного з перших директорів Яворівської школи дерев'яного забавкарства (Львівський шкільний округ), заснованої в 1896 році як навчальної майстерні для виготовлення іграшок. П. Придаткевич спочатку навчався у школі рисунку і моделювання при Промисловому музеї у Львові, а далі продовжив освіту у Вищій фаховій школі меблярства і столярства при Віденському технологічному музеї. Як інструктор Крайової промислової школи столярництва і забавкарства в Живцювін брав участь у Галицькій промисловій виставці, яка проходила у Львові в 1894 році, де за свій художній виріб отримав бронзову медаль. За час його роботи в школі (спочатку як директора, а потім інструктора) у звітах перевірки інспектори неодноразово згадували місце отримання ним освіти, як ознаку якості фахової підготовки [4].

Висновки. Отже, в Галичині в останній чверті XIX століття було два музейних осередки, у яких можна було підвищувати фахову кваліфікацію після нижчої фахової школи, а також отримувати початкові педагогічні знання щодо навчання майбутніх учнів. Цією можливістю скористалося багато педагогічних працівників фахових шкіл, що функціонували в краї. Промислові підприємства, дбаючи про рекламу власних виробів, охоче дарували зразки кращих виробів музеям. У цьому контексті найбільшу користь отримали ті музеї, які знаходились у містах проведення промислових виставок. Відповідно, навчання при цих музеях було досить демократичним і давало можливість цілеспрямованим особистостям отримувати якісну фахову освіту.

До подальших наукових розвідок відносимо дослідження особливостей становлення фахової освіти у Східній Галичині в польський період (1918-1939 рр.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник І. Львівські вулиці і кам'яниці, мури, закамарки, передмістя та інші особливості Королівського столичного міста Галичини / І. Мельник. – Львів : Центр Європи, 2008. – 384 с.
2. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації / С. Пахолків; з нім. переклала Х. Николин. – Львів : ЛА "Піраміда", 2014. – 612 с.
3. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика : [учеб. пособ.] / Б.А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.
4. ЦДІА України у Львові. – Ф. 179. – Оп. 4. – спр. 629. Звіт про перевірку діяльності державної промислової школи деревообробного промислу в Яворові. 1923-1935 рр. (Wizytacja Krajowej szkoły Przemysłu drzewnego w Jaworowie). – 52 арк.
5. Adamczak S. Szkoła Akademicko-Górnicza w Kielcach / S. Adamczak // Kwartalnik urzędupatentowego Rzeczypospolitej Polskiej. – 2016. – № 1. – S. 18–21.
6. Hapanowicz P. Adrian Baraniecki – precursor of polish industrial museology / P. Hapanowicz // Muzealnictwo : rocznik. – 2016 (57). – S. 16-25.
7. Hapanowicz P. Działalność Muzeum Techniczno-Przemysłowego w Krakowie i jego likwidacja w latach 1949–1950 [Електронний ресурс] / P. Hapanowicz // Zarządzanie w Kulturze. – 2007. – Tom 8. – S. 43–62. – Режим доступу : <http://www.ejournals.eu/Zarzadzanie-w-Kulturze/2007/8-2007>

8. Jackowski K. Muzea Przemysłu i Techniki Zagranicą i w Polsce / K. Jackowski ; przedmowa inż. Z. Słomiński, Dr. inż. J. Czochralski ; Stowaryszenie techników polskich w Warszawie. — Warszawa, 1932. — 58 s.
9. Muzeum przemysłowe we Lwowie // Kurjer Lwowski. — 1890. — 22.06.
10. Świeboda J. Problemy narodów ościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772-1918) / J. Świeboda // *Analecta : studia i materiały z dziejownauki*. — 1995. — Tom 4. — Numer 2(8). — S. 97-144.
11. Wiszniewska K. Muzeum przemysłowo-techniczne w Krakowie / K. Wiszniewska // *Biblioteka Warszawska*. — T. 2. — 1874. — S. 183.

УДК 37.02

Толстова О. В.,
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено результати дослідження стану підготовки вчителів математики до здійснення гуманітаризації освіти. Проаналізовано рівень сформованості основних компонентів професійної діяльності, спрямованої на гуманітаризацію навчального процесу. Досліджено мотиви, що спонукають до використання елементів гуманітаризації в шкільній освіті. Окреслено систему знань, умінь та навичок, необхідних учителям для ефективного виконання професійної діяльності на засадах гуманітаризації.

Ключові слова: гуманітаризація, гуманітаризація математичної освіти, професійна підготовка, мотиви, знання, уміння гуманітаризації.

The article presents the results of research on the preparation of mathematics teachers in the implementation of the humanization of education. Analyzed the level of development of the main components of professional activities aimed at humanitarization of the educational process. Investigated the motivations for using elements of humanization in school education. - Defined system of knowledge, abilities and skills required of teachers for effective implementation of professional activity on the principles of humanization.

Keywords: humanitarization, humanitarization of mathematical education, professional training, motivation, knowledge, skills of humanitarization.

В статье представлены результаты исследования состояния подготовки учителей математики к осуществлению гуманитаризации образования. Проанализировано уровень сформированности основных компонентов профессиональной деятельности, направленной на гуманитаризацию учебного процесса. Исследовано мотивы использования элементов гуманитаризации в школьном образовании. Очерчено систему знаний, умений и навыков, необходимых учителям для эффективного исполнения профессиональной деятельности на основаниях гуманитаризации.

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманитаризация математического образования, профессиональная подготовка, мотивы, знания, умения гуманитаризации.

Постановка проблеми. Пріоритетними напрямками оновлення сучасної школи, як зазначено у "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті", є гуманізація та гуманітаризація, що забезпечують розвиток і формування творчого потенціалу особистості. Гуманістичні цінності освіти складають основу загальнолюдської культури і співвідносяться з найбільш фундаментальними явищами соціальної структури. Вони зумовлюють зміну авторитарно-репродуктивної моделі навчання на гуманітарно-орієнтовану, сутнісними ознаками якої є максимальна гуманітаризація всіх її складових, що створює умови для розкриття творчості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності.

Одним із перспективних шляхів покращення сучасної шкільної математичної освіти є її гуманітаризація, яка передбачає орієнтацію навчально-виховного процесу на формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості, розвитку її нахилів та здібностей шляхом досягнення нею гуманітарної та природничо-наукової культур у їх взаємозв'язку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значну увагу з боку вчених до теоретичного та практичного аспектів гуманітаризації шкільної освіти та підготовки вчителів у даному напрямі. Зокрема, на підвищенні загальної культури вчителя та учнів як важливої мети гуманітаризації освіти наголошують вітчизняні та зарубіжні науковці В. Воронкова, І. Колесникова, Г. Михалін; питаннями організації пізнавальної діяльності в контексті її гуманітаризації займаються вітчизняні вчені М. Добрускін, В. Кремень; проблему комплексного поєднання природничо-наукових, технічних і гуманітарних дисциплін для досягнення системи цілісних знань про людину розглядають вітчизняні та зарубіжні педагоги Г. Буракова, С. Гончаренко, В. Гузєєв, Є. Юніна та ін.

Разом із тим, шкільна практика свідчить про значні труднощі в реалізації вчителями завдань гуманітаризації освіти, зокрема, математичної, що вимагає розгляду проблеми їх теоретичної та практичної підготовки. Тому інтерес становить сучасний стан професійної готовності учителів математики до гуманітаризації змісту та методів навчання, що є *метою* даної статті.

Проведений теоретичний аналіз становлення та розвитку проблеми гуманітаризації навчально-виховного середовища в школі, а також даних попереднього опитування вчителів математики щодо їх готовності до використання форм, методів та засобів гуманітаризації, надали можливість розглянути дану проблему як спеціально організовану діяльність педагогів. Такий підхід дозволив виділити її основні структурні компоненти (*ціннісно-мотиваційний, змістово-організаційний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-результативний*), що стали підґрунтям для здійснення експериментального дослідження з визначення їх сформованості.

Попередньо визначеним критерієм оцінки ефективності здійснення професійної діяльності педагогів в окресленому напрямі було прийнято ступінь володіння ними основами теорії та практики гуманітаризації шкільної математичної освіти. Для цього нами було відібрано групу вчителів міста Житомира та області (121 особа). Враховуючи оцінки компетентних суддів (директорів шкіл, їх заступників, досвідчених методистів), вчителів математики, які брали участь в опитуванні, за визначеним базовим критерієм, були поділені на *чотири групи*: із достатнім, середнім, високим та професійним рівнем.

Достатній рівень характеризувався наявністю у вчителів математики знань теоретичного матеріалу та умінь його відтворювати. *Середній рівень* – наявністю знань теоретичного матеріалу та вмінь його застосовувати для розкриття гуманітарного потенціалу предмету в стандартних ситуаціях. *Високий* – характеризувався наявністю знань та вмінь їх застосовувати в нестандартних ситуаціях (конструювання дидактичних матеріалів, спрямованих на реалізацію принципу гуманітаризації та організація занять (або їх фрагментів) з використанням окремих способів їх гуманітаризації. *Професійний рівень* – постійна організація процесу навчання математики на основі принципу гуманітаризації.

Визначення сучасного стану досліджуваної проблеми передбачало кількісно-якісний аналіз сформованості знань, умінь, навичок та мотивів щодо здійснення гуманітаризації у навчальній діяльності. Опрацювання отриманого статистичного матеріалу проводилося методом відносних частот за методикою О.В. Смірнова [3], що дозволило використати спеціальну, адаптовану до цілей, систему шкал (від 1 до 5) та забезпечило досягнення достатньої диференціації індивідуальних характеристик діяльності респондентів у контексті проблеми гуманітаризації шкільної математичної освіти. Проаналізуємо особливості прояву кожного компонента професійно-педагогічної діяльності вчителів щодо реалізації ними процесу гуманітаризації шкільної математичної освіти.

Ціннісно-мотиваційний компонент включав в себе потреби, мотиви та установки, що дозволяють педагогу усвідомити значущість використання гуманітаризації в навчально-виховному середовищі та правильно спрямувати свою професійну діяльність. Відтак, визначаючи його зміст, ми виходили з припущення про те, що рівень підготовки вчителів до гуманітаризації математичної освіти залежить від представлених нижче груп *мотивів*:

- *соціально-ціннісні мотиви* (задовольняти соціальне замовлення суспільства щодо підвищення ефективності галузевого досвіду; підвищити загальнокультурну підготовку учнів; утверджувати свій соціальний статус);
- *процесуально-змістові мотиви* (підвищувати загальну математичну підготовку учнів; будувати оптимальне змістове і наукоємне навантаження, навчальні плани, програми, види й способи навчальної діяльності учнів; пробуджувати пізнавальні інтереси учнів шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів; реалізовувати дослідницьку діяльність на базі математичної підготовки; набувати глибоких і міцних фахових знань; отримувати інтелектуальне задоволення);
- *професійно-комунікаційні мотиви* (творчості; раціонального співробітництва та корпоративності; інформативного спілкування; ініціативності та активності; професійно зростати та підвищувати кваліфікацію; запобігати осуду за погану підготовку до занять; повністю реалізувати свої здібності, відчувати свою компетентність);
- *утилітарно-практичні мотиви* (зайняти "керівну позицію" у колективі, отримати високий професійний рейтинг; одержати схвалення з боку адміністрації або матеріальну винагороду).

Статистичний матеріал щодо самооцінки мотиваційної сфери вчителів математики в ході застосування основ теорії та практики гуманітаризації був отриманий в результаті їх відповідей на запитання: "Які з запропонованих мотивів спонукають Вас до застосування технології гуманітаризації в професійно-педагогічній діяльності?".

Порівняльний аналіз результатів оцінювання рівня значущості мотивів, які спонукають вчителя математики до реалізації процесу гуманітаризації, свідчить про поступове збільшення кількісних значень відповідних оцінок від *достатнього рівня до професійного* (табл. 1).

Таблиця 1

Результати оцінювання вчителями математики мотивів, що спонукають до використання ідей гуманітаризації в професійно-педагогічній діяльності (самооцінка)

<i>Групи мотивів</i>	<i>Відносна частота</i>			
	<i>П</i>	<i>В</i>	<i>С</i>	<i>Д</i>
Соціально-ціннісні	0,74	0,72	0,73	0,71
Процесуально-змістові	0,89	0,87	0,81	0,80
Професійно-комунікаційні	0,91	0,90	0,83	0,82
Утилітарно-практичні	0,93	0,88	0,86	0,84

Отримані результати дозволяють визначити співвідношення усіх чотирьох груп мотивів, найменш значущими з яких виявилися *соціально-ціннісні мотиви*, що свідчить про незадоволення педагогів своєю життєдіяльністю, а саме умовами роботи, так як суспільство та держава низько цінують працю педагога. *Процесуально-змістові* та *професійно-комунікаційні мотиви* займають III та II рангові місця відповідно, що підтверджує їх важливість для здійснення гуманітаризації навчально-виховного процесу, оскільки рівень професійної підготовки вчителя безпосередньо впливає на якість засвоєння учнями навчального матеріалу. Разом із тим, низький рівень популярності в суспільстві вчительської

професії, яка вимагає великих витрат (часу, здоров'я, коштів тощо) при малому достатку активізує та ставить на перше рангове місце *утилітарно-практичні мотиви*.

Проведене опитування підтверджує висунуте нами припущення про необхідність посилення формування ціннісно-мотиваційного компонента для забезпечення ефективності реалізації спеціальної підготовки вчителів математики в зазначеному напрямі.

Змістово-організаційний компонент у контексті проблеми дослідження включає систему *знань*, що необхідні вчителю математики для ефективного виконання його професійної діяльності на засадах гуманітаризації. На наш погляд, такі знання, головною ознакою яких у контексті проблеми гуманітаризації є цілісність, специфічність та багатофункціональність, можна згрупувати наступним чином:

1 група – *психолого-педагогічні знання*, які забезпечують широкий науковий кругозір та цілісність професійної діяльності на засадах гуманітаризації:

- загальнонаукові та загальнокультурні знання (володіння єдиною системою уявлень, які є наскрізними для всіх наук);
- знання у галузі педагогіки (соціальної педагогіки, етнопедагогіки, досвід педагогів-новаторів, історії педагогіки);
- знання психології (загальна психологія, вікова психологія, педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія творчості);
- знання особливостей міжособистісної взаємодії школярів;
- знання фізіологічних та вікових особливостей школярів;
- положення про різносторонній і гармонійний розвиток особистості, про діяльність та спілкування як чинники розвитку особистості.

2 група – *спеціально-предметні знання*, які забезпечують усвідомлення сутності процесу гуманітаризації математичної освіти:

- знання нормативно-правових документів, що стосуються питання гуманітаризації освіти в Україні;
- знання теоретичних основ концепції гуманітаризації математичної освіти та провідних аспектів гуманітарного потенціалу досліджуваної дисципліни;
- знання історичного підґрунтя розвитку та сучасного досвіду використання ідей гуманітаризації навчально-виховного процесу;
- знання місця і ролі гуманітарної культури в структурі його особистісного потенціалу.

3 група – *технологічні знання*, які забезпечують активну реалізацію процесу гуманітаризації математичної освіти:

- знання арсеналу сучасних принципів, методів, засобів і форм гуманітаризації навчання;
- знання в природничо-математичних предметах гуманітарних ліній;
- знання принципів складання та відбору задач з гуманітарним змістом;
- знання інноваційних систем навчання;
- знання теоретичних основ технологій навчально-виховного процесу, що носять гуманістичний характер (особистісно орієнтованих технологій навчання).

Ураховуючи достатню складність процесу гуманітаризації, рівень сформованості окресленої моделі знань учителів математики був визначений у самооцінці вчителів та оцінці компетентними суддями на основі відповіді на запитання: "Оцініть, якою мірою Ви володієте зазначеними групами знань?".

Аналіз рейтингової оцінки рівня підготовки вчителів до гуманітаризації математичної освіти дає можливість зробити висновок стосовно якості сформованості представлених груп знань (табл. 2).

Завищена самооцінка вчителів, яких віднесли до середнього та достатнього рівнів, є показником їх власного бачення щодо їх обізнаності у сфері виділених груп знань. Занижена самооцінка вчителів професійного та високого рівнів свідчить про незадоволеність

респондентів досягнутими результатами та прагнення подальшого професійного зростання, у тому числі й у контексті досліджуваної проблеми.

Таблиця 2

Відносні частоти оцінки та самооцінки знань учителів математики, які забезпечують процес гуманітаризації

Групи знань	Відносна частота								Середній показник оцінки (О)
	П		В		С		Д		
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	
Спеціально-предметні	0,67	0,67	0,64	0,63	0,61	0,63	0,60	0,62	0,63
Психолого-педагогічні	0,90	0,88	0,83	0,82	0,78	0,81	0,72	0,74	0,80
Технологічні	0,92	0,90	0,85	0,83	0,78	0,79	0,70	0,72	0,81

Результати оцінювання пропонованої структури знань респондентами середнього та достатнього рівнів свідчать про неоднаковий і досить слабкий рівень розвиненості виділених параметрів структури знань та їх дисгармонійність для представників цих груп. Виявлена закономірність у співвідношеннях оцінки та самооцінки сформованості знань учителів підтверджується результатами сучасних вітчизняних досліджень сфери професійної діяльності (О. Дубасенюк, В. Єремєєва, Н. Кузьміна [1], Г. Михалін [2] і т.д.).

Вияв інтересу до групи *технологічних знань* є позитивним показником, проте недостатнім для успішного здійснення гуманітаризації шкільної математичної освіти, оскільки ефективність їх використання на практиці залежить від рівня володіння теоретичними знаннями з даної проблеми та загальних психолого-педагогічних знань учителя.

Низький рівень інтересу до *психолого-педагогічних знань* свідчить про недостатню загальнонаукову підготовку вчителів, що послаблює цілісний характер професійної діяльності фахівця.

Розташування групи *спеціально-предметних знань* на останньому місці в рейтингу пояснюється їх відносною новизною та практичною відсутністю теоретичних розробок із даної проблеми.

Таким чином, отримані результати підтвердили правильність висунутої нами гіпотези: ефективність реалізації професійної діяльності вчителя математики з позиції гуманітаризації обумовлена цілісною системою запропонованих груп знань. За таких умов одним із шляхів досягнення позитивного результату вважаємо систематичну роботу вчителя над усім комплексом окресленої моделі знань.

Процесуально-діяльнісний компонент розробленої моделі складається з *умінь* здійснення гуманітаризації математичної освіти, під якими ми будемо розуміти здатність учителя реалізовувати цілі гуманітаризації математичної освіти, що ґрунтуються на знаннях сутності зазначеної проблеми та системи загальних знань. Таким чином, важливим показником рівня підготовки вчителя до здійснення гуманітаризації математичної освіти є *володіння ним системою умінь, які обслуговують її реалізацію в практичній діяльності*.

Використовуючи класифікацію, запропоновану Н. Кузьміною [1], стисло проаналізуємо сутність п'яти груп умінь, що в контексті проблеми гуманітаризації математичної освіти набувають такого змісту:

1 група – *проектувальні вміння*: моделювати цілі, завдання, зміст, засоби гуманітаризованої діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів;

моделювати педагогічні ситуації, що реалізують гуманітарний потенціал теми відповідно до поставлених цілей і завдань; прогнозувати власну систему гуманітаризованої діяльності; передбачати розвиток гуманітарної культури, формування цілісної картини світу кожного учня і групи в цілому;

2 група – *конструктивні вміння*: виділяти в змісті математики його гуманітарну (загальнокультурну, естетичну, екологічну, історичну, методологічну) функцію; добирати та застосовувати доцільні форми, методи й сучасні технології навчання (проблемні, інформаційні, ігрові, діалогічні, дискусійні, дослідницькі, групові та інші), що реалізують гуманітарний потенціал математики; створювати навчально-методичне забезпечення, що вміщує математичний (раціональний) та гуманітарний (ціннісно-змістовий) компоненти; планувати і проводити спільно з учнями систему уроків для розкриття гуманітарного потенціалу; передбачати труднощі у реалізації процесу гуманітаризації; встановлювати логічні зв'язки математичного курсу як науки та шкільного предмету;

3 група – *гностичні вміння*: аналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми гуманітаризації математичної освіти; аналізувати власний рівень підготовки до використання гуманітарних елементів на уроках математики; аналізувати гуманітаризований урок математики; коригувати свою діяльність і діяльність учнів у разі невідповідності досягнутого результату поставленим цілям гуманітаризації навчання; виявляти рівень підготовки учнів до гуманітаризації навчання математики та оцінювати результати;

4 група – *організаторські вміння*: організовувати разом з учнями їх щоденну навчальну діяльність, наповнюючи її гуманітарним змістом; керувати навчальною діяльністю учнів з позиції єдності ціннісно-змістової спрямованості змісту й особистісно-орієнтованих освітніх технологій; забезпечувати суб'єктну позицію учня; створювати ситуації труднощів й успіху в навчанні; створювати умови для самонавчання;

5 група – *комунікативні вміння*: створювати психологічно комфортний режим роботи для учнів у процесі гуманітаризації навчання математики; регулювати міжособистісні стосунки серед учнів під час гуманітаризації навчання; орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання; керувати власними емоціями, поведінкою; створювати сприятливе середовище для розвитку пізнавальних інтересів, здібностей, ініціатив та нахилів у навчальній та позанавчальній діяльності школярів; будувати доброзичливі стосунки з учнями, батьками, колегами.

Таблиця 3

Відносні частоти оцінки та самооцінки умінь учителів математики щодо володіння основами гуманітаризації

Групи умінь	Відносна частота								Середній показник оцінки (О)
	П		В		С		Д		
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	
Проектувальні	0,67	0,66	0,70	0,71	0,63	0,62	0,61	0,62	0,65
Гностичні	0,73	0,72	0,72	0,72	0,69	0,71	0,62	0,65	0,69
Організаторські	0,76	0,75	0,75	0,73	0,70	0,70	0,64	0,66	0,71
Комунікативні	0,77	0,76	0,75	0,73	0,70	0,69	0,65	0,67	0,71
Конструктивні	0,80	0,78	0,76	0,75	0,72	0,73	0,68	0,69	0,74

Виділений комплекс параметрів представлених груп умінь характеризує діяльнісний простір у їх самооцінці вчителями математики (табл. 3). На його основі респондентам було запропоновано надати відповідь на запитання: "Оцініть ступінь володіння Вами уміньми,

що забезпечують реалізацію процесу гуманітаризації у ході професійної діяльності". Разом з тим, поряд із самооцінкою було використано оцінку компетентних суддів (директорів шкіл, завучів, досвідчених методистів), що забезпечило об'єктивність отриманих результатів та дозволило виявити в учителів математики нерівномірність формування названих груп умінь.

Отримані результати сформованості *проектувальних умінь*, низький рівень яких спостерігався у представників усіх груп, підтверджують, що вчителі загалом не надають належної уваги побудові перспектив розвитку власної підготовки до проблеми гуманітаризації, моделюванню цілей, завдань, змісту, засобів гуманітаризації математичної освіти, живуть в означеній проблемі сьогоднішнім днем.

Недостатня сформованість *гностичних умінь* пояснюється, на нашу думку, відсутністю психолого-педагогічної літератури з проблеми гуманітаризації математичної освіти та науково обґрунтованої методики використання гуманітарного потенціалу наук при проведенні занять з конкретних навчальних дисциплін, що, у свою чергу, впливає на вміння вчителів аналізувати та коригувати власну діяльність та виявляти рівень розвитку гуманітарної культури й цілісних знань про навколишній світ у школярів.

Середнє рангове місце, що займають *організаторські вміння*, пояснюється тим, що вчителі математики за своїми професійними здібностями належать до категорії фахівців, які дбають лише про сутність визначеної проблеми, не надаючи особливого значення способам досягнення цілі та орієнтації діяльності на кожного учня. При цьому відсутність наполегливості у роботі призводить до того, що педагоги вирішують проблеми частіше всього на емпіричному рівні.

За отриманими даними *конструктивні вміння* набувають найвищого статусу в ієрархії рангової шкали та мають найбільші кількісні значення відповідних показників для представників усіх груп. Такий стан речей підтверджує, що респонденти вміють використовувати технологічні знання у своїй практичній діяльності. Однак процес використання форм, методів, засобів і сучасних технологій гуманітаризованого навчання *вчителями середнього та достатнього рівнів* здійснюється безсистемно, про що свідчить недостатня розвиненість у них *організаторських умінь* з даної проблеми та відсутність належних методичної бази та технічного забезпечення. Розбіжності між показниками, які характеризують досліджуваних *високого й професійного рівнів*, є несуттєвими, відтак, учителям цієї групи притаманний високий рівень володіння практично всіма компонентами побудованої структури вмінь, який відображається у загальній спрямованості й доцільній логіці їх дій.

Отже, середні показники сформованості визначених груп умінь підтверджують необхідність їх розвитку та гармонізації в ході професійної підготовки вчителів, яка здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах.

Рефлексивно-результативний компонент, що визначає сукупний рівень сформованості представлених компонентів професійно-педагогічної підготовки вчителів на засадах гуманітаризації, дає підстави наголошувати на необхідності посилення їх формування.

Проведене дослідження щодо визначення сучасного стану гуманітаризації освітньо-виховного середовища в практиці роботи вчителів математики підтвердило наше припущення про те, що рівень їх теоретичної та практичної підготовки у даному напрямі не забезпечує ефективної реалізації визначеного процесу і потребує подальшого вдосконалення. Отримані результати дають підстави для розробки відповідної технології підготовки майбутніх педагогів до гуманітаризації математичної освіти та її впровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.
2. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г. О. Михалін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.

3. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : межвуз. сб. науч. трудов. – Кострома : КГПИ, 1990. – 136 с.

УДК 378

Уткіна О. В.,

*викладач вищої категорії основ психотерапевтичної роботи,
основ медичних знань, анатомії
(Бердичівський педагогічний коледж, м. Бердичів)*

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкриваються особливості використання арт-терапевтичних форм та методів у роботі вихователя з дітьми-аутистами в системі інклюзивної освіти. Основний акцент зроблений на особливостях поєднання ізотерапії, пісочної терапії, ігротерапії та музикотерапії.

Ключові слова: арт-терапія, інклюзивна освіта, аутизм, пісочна терапія, музикотерапія, ізотерапія, ігротерапія.

In the article features the use of art therapy forms and methods of work of the teacher of autistic children in the system of inclusive education. The main emphasis is on combining features isotherapy, sand therapy, play therapy and music therapy.

Keywords: art therapy, inclusive education autism, sand therapy, music therapy, isotherapy, game-based rehabilitation.

В статье раскрываются особенности использования арт-терапевтических форм и методов работы с детьми-аутистами в системе инклюзивного образования. Главный акцент сделан на особенностях интеграции изотерапии, песочной терапии, игротерапии и музыкотерапии.

Ключевые слова: арт-терапия, инклюзивное образование, аутизм, песочная терапия, музыкотерапия, изотерапия, игротерапия.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні приділяється особлива увага дітям із особливими потребами, залучення їх до соціального життя й загальноосвітнього простору в дошкільних закладах. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження в світове економічне співтовариство змусили суспільство в іншому ракурсі розглянути проблему дітей з обмеженими можливостями.

Як показує досвід інших європейських країн, інклюзивна освіта – це гнучка освітня система, де враховуються потреби всіх дітей з різних соціальних, етнічних, вікових груп, де здійснюється соціальна адаптація дітей, формуються комунікативні навички, посилюється мотивація до навчання. Інклюзивна освіта стає гарним підґрунтям для подальшої освіти дітей та набуття ними вмінь і навичок, необхідних для успішного самостійного життя.

Метою статті є обґрунтування ефективності арт-терапевтичних методів, технік та вправ у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які страждають на аутизм, у системі інклюзивної освіти дошкільників.

Основні завдання:

1. Проаналізувати останні публікації та літературні джерела з даної проблеми.
2. Визначити ефективність арт-терапевтичних технік, вправ у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які страждають на аутизм, в системі інклюзивної освіти дошкільників.

Сучасні педагоги та психологи в пошуку ефективних корекційно-розвивальних технологій у системі інклюзивної освіти все більше орієнтуються на використання мистецтва у процесі навчання та виховання дітей з особливими потребами.

На важливість мистецтва в освітньому процесі таких дітей вказували закордонні педагоги минулого століття, зокрема: Є. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, а також сучасні лікарі та психологи Л. С. Виготський, А. І. Граборов.

У даний час можна виділити кілька напрямків використання арт-терапії в корекційній роботі:

- психофізіологічний (пов'язаний із корекцією психосоматичних порушень);
- психотерапевтичний (пов'язаний із впливом на когнітивну і емоційну сфери);
- психологічний (виконує катарсисну, регулятивну, комунікативну функції);
- соціально-педагогічний (пов'язаний із розвитком естетичних потреб, розширенням загального і художньо-естетичного кругозору, з активізацією потенційних можливостей дитини в практичній художній діяльності й творчості) [1, с.26].

За твердженнями провідних науковців Л. С. Виготського, Л. М. Векера, М. О. Бернштейна, аутизм вважають одним із найзагадковіших порушень розвитку, за якого людина орієнтується на свої, інколи нікому не зрозумілі, інформаційні сигнали зовнішнього середовища. Частота цієї аномалії розвитку досить велика – від 10 до 15 випадків на 10 000 дітей молодшого шкільного віку (більше, ніж глухих і сліпих).

Тому арт-терапія допомагає розшифрувати, діагностувати внутрішній світ психіки дитини-аутиста. Саме мистецтво є потужним засобом впливу на сенсорні центри кори головного мозку внаслідок активізації їх рецепторної зони [1].

Досить важливим є вчасно розпочата корекційна арт-терапевтична робота з дітьми раннього віку, коли анатомо-фізіологічні процеси є досить лабільними, коли встановлюються нейронні зв'язки в корі головного мозку, здійснюється мієлінізація нервових волокон.

Здатність і потреба дітей в малюванні є вродженою і природною, і тому саме арт-терапевтичні вправи та техніки складають допоміжну силу в корекційній освіті, сприяють поступовому формуванню у дітей, хворих на аутизм, адаптаційних процесів та вищих психічних функцій, які необхідні для навчання та соціалізації. Ці методики спрямовані на розвиток в першу чергу уяви, соціальних і вербальних навичок, дрібної моторики, уваги, навичок малювання.

Арт-терапевтичні заняття проводяться як в груповій, так і в індивідуальній формах.

В останні роки ряд дослідників показали, що аутичні діти зазнають труднощів в усвідомленій взаємодії з оточуючими. Порушення комунікації у них мають комплексний характер. Для них, зокрема, характерним є порушення символізації й відсутність будь-якого способу розумової діяльності [2, с.56].

Аутична дитина характеризується певними особливостями сприйняття, емоційного життя та мислення. Під час спілкування з іншими у неї спостерігається символізація почуттів та їх ментальне оформлення. У процесі розвитку нормальна дитина до двох років починає використовувати мову як засіб передачі почуттів, діти з аутизмом – не формують психотерапевтичних відносин. Відтак, фахівець не може зібрати матеріал, який дозволив би йому висловлювати судження щодо емоційного життя дитини. Він також не може донести до дитини своє розуміння щодо її внутрішнього світу.

Як зазначає К.Еванс у своїй праці "Art Therapy for Children with Autism", образотворча діяльність аутичних дітей при цьому нагадує такі форми поведінки з образотворчими засобами, які характерні для маленьких дітей, коли вони вперше з ними стикаються, граючи і маніпулюючи з образотворчими матеріалами. Основна увага при цьому звертається на процес роботи, а не на його результати, тобто образотворчу продукцію [10, с.2-3].

На першому етапі роботи з дітьми з аутичними порушеннями вихователь повинен враховувати і розвивати у них інтерес до творчої роботи. Засобами розвитку інтересу можуть бути візуальні підказки, наприклад: фотографії, картинки з улюблених мультфільмів, казок, надувні кульки тощо. Це сприяє корекції основного дефекту аутизму – порушення спілкування, надмірної агресивності й розвитку предметно-практичних конструктивних навичок [3, с.48-52].

Особливо необхідно відзначити, що на перших етапах арт-терапевтичної роботи з аутичними дітьми завжди важливо використовувати прийоми, що зароджують у дітей почуття успіху. Дорослий повинен уміти непомітно надати допомогу дитині й завжди наочно показати її внесок у загальну роботу.

Дуже важливо дати дитині відчуття радості від успіху, закріпити інтерес, щоб вона захотіла знову щось зробити разом із вихователем, отримавши підтвердження того, що саме це вона зробила сама.

Матеріали і завдання необхідно уважно підбирати, щоб, з однієї сторони, вони сприяли розвитку навичок, з іншої – були екологічно чистими. Таким дітям не слід давати прості олівці для малювання, а найкраще – фломастери, так як вони залишають більш яскравий слід навіть від невпевнених рухів руки аутичної дитини. Під час образотворчої діяльності важливо враховувати індивідуальні уподобання дитини при виборі олівця, пензля, фломастера, акварельних, масляних, акрилових фарб або іншого об'єкта малювання.

Е. Крамер виділяє чотири типи зображень, що відображають вікову та індивідуально-особистісну динаміку розвитку малюнка у дитини дошкільного віку: хаотичні каракулі, конвенціональні (стереотипні) схеми, піктограми, власне художні твори [8, с.27].

Найбільш рання стадія розвитку образотворчих навичок – стадія каракулей. Отримуючи в своє розпорядження образотворчі матеріали, дитина поводить з ними так само, як і з іншими речами – іграшками, предметами навколишнього середовища. Її ставлення до образотворчих матеріалів має в цілому ігровий і дослідницький характер. Вона може пробувати матеріал на смак, намагатися його розламати, розібрати на частини, експериментувати. Дитина також створює за допомогою образотворчих матеріалів каракулі, не звертаючи увагу на межі аркуша паперу, робить різні відбитки і лінії, поступово починає розташовувати їх у межах аркуша паперу.

Асоціації між карлючками і тим, що вони можуть позначати, спочатку мають випадковий характер, але вони вказують, що дитина має усвідомлений намір намалювати щось певне. Тому малюнок вже можна назвати образотворчим або репрезентативним.

За кілька тижнів або місяців після першого контакту з образотворчими матеріалами діти починають розуміти, що малювання є особливим заняттям. Арт-терапевтичні заняття сприяють виходу агресивності та негативним почуттям, адже мистецтво – це безпечний спосіб зняття напруження, зменшення страхів, агресії, жорсткості та стереотипної поведінки.

Відгукуючись на символічні позначення, а не тільки на об'єкти реального світу, сприймаючи, наприклад, каракулі за якийсь образ, дитина стає готовою інтерпретувати інші символічні образи і бачити наявні між ними смислові зв'язки. Використовуючи в ході роботи з аутичними дітьми техніки, які відносяться до стадії каракулей, можна розвинути в них здатність до формування систем розділених значень і підготувати їх до поступового переходу до образотворчих форм і символічних образів. Але цей процес є досить планомірним і довготривалим.

У своїх дослідженнях Еванс зазначає, що образотворча діяльність покращує комунікативні та пізнавальні навички, збагачує соціальний досвід знижує емоційну напруженість, сприяє розвитку символічного мислення та мови аутичної дитини [10, с.11].

З дітьми, які мають РАС, на відміну від здорових дітей, навчання з малювання не можна починати з найпростіших паличок, стовпчиків, цятток. Через особливості різних моторних труднощів вони не можуть підкоритися на заняттях загальним правилам. Робота з ними повинна бути диференційована.

На перших етапах – етапі каракулей, коли дитина не вміє малювати, з метою утримання контакту з дитиною вихователь може під диктовку, відтворюючи іноді химерну фантазію дитини, малювати окремо, при цьому називати деталі малюнка, а дитина в цей час спостерігає уважно за плавними і точними рухами руки вихователя, за конфігураціями і штрихами. Це дає можливість налагодити контакт із дитиною. Реалізуючи фантазію дитини в

малюнках, педагог сприяє розвитку інтересу дитини, знижує її підвищену агресивність та тривожність.

Багатьом дітям з аутичними розладами легше вступати в діалог не безпосередньо зі співрозмовником, а опосередковано через, наприклад, улюблену ляльку, іграшку, яка може стати комунікаційною ланкою в спільній образотворчій діяльності [10, с.4].

Дитину з розладом аутичного спектру можна вводити в новий для неї вид мистецтва, використовуючи процедуру навчання "крок за кроком", коли вихователь за допомогою моделювання або фізичних підказок направляє її на виконання потрібних дій, формуючи необхідну поведінку. Тільки тоді, коли потрібні дії закріпилися, сформовані певні навички, педагог може перейти до більш складного завдання. Саме у таких дітей відсутня ініціатива і їх постійно необхідно спонукати до дії: "Ну, давай" або: "Бачиш, на цій рослині не вистачає квіточки" [3, с.50].

Рекомендується під час арт-терапевтичного заняття досить часто заохочувати дитину протягом тривалого часу такими висловлюваннями: "відмінна робота, молодець". Коли між дитиною та вихователем встановлено емоційний контакт, можна використовувати метод спільного малювання, залучаючи до образотворчого процесу інших дітей. Як правило, такі малюнки носять предметно-тематичний характер, де, як приклад, можна використати такі теми: "Моя сім'я", "Що я люблю", "Я в садочку". Відповідні арт-терапевтичні вправи можуть успішно корегувати поведінку дитини, розширити кругозір, сформувати навички спілкування.

Під час проведення арт-терапевтичного заняття доцільним є використання елементів ігрової терапії. Наприклад, надуті кульки, при цьому називати її колір, форму. Можна також навмисно забути домалювати якусь деталь і спонукати дитину зробити це самій.

Для відпрацювання тонкощів техніки малювання, а саме – формотворчих ліній, швидкості, розмаху, точності, плавності, ритмічності рухів – особливо корисною виявляється штрихування контурів предметів, різних конструкцій. Вони значно покращують зорову координацію та зоровий контроль за мимовільними рухами, які необхідні для формування навичок письма.

Готуючись до ігор із пластичними матеріалами (пластиліном, тістом, пластиком, гіпсом, глиною), вихователю слід приділити особливу увагу їх вибору. Так, наприклад, варто взяти екологічно чистий не ароматизований пластилін яскравих кольорів, достатньо м'який (але щоб він не прилипав до рук) і при цьому враховувати власні уподобання дитини. Окрім пластиліну, можна використовувати пластик, гіпс та глину.

Ліпка для дітей з аутизмом може стати також улюбленим заняттям, оскільки викликає приємні сенсорні відчуття. Вони люблять м'яти, рвати пластилін, розмазувати його по поверхні руками, катати кульки.

Працюючи над об'ємними об'єктами, діти за допомогою різних аналізаторів вивчають відразу декілька їх характерних особливостей. Уточнюючи певні деталі, осмислюють основні якості, адже їх не тільки можна побачити, а й відчутти на дотик, що закріплює ефект вірного сприйняття [4, с.39].

Ліплення як діяльність дає можливість дитині з аутизмом налагодити контакт із вихователем та з усіма дітьми в групі, сформувати базові вміння та навички, необхідні для подальшого його навчання: вміння працювати за столом, виконувати завдання за зразком, наслідувати, розвиває пізнавальну і продуктивну діяльність, формує творче мислення і творчу активність, уяву, сприяє розвитку зв'язного мовлення, дрібної моторики рук.

Оскільки корекційна робота повинна мати комплексний підхід у навчанні й вихованні аутичної дитини, вихователю необхідно звернути увагу на один із видів арт-терапії – пісочну терапію – виду невербальної психотерапії. За правильної позиції та організації заняття і залучення до виховного процесу здорових дітей педагог з допомогою піску може налагодити справжнє спілкування з дитиною, а діти між собою, що значно покращить комунікацію [7, с.53-59].

Як зазначає в своїй роботі Т. В. Скрипник, у пісочній терапії можна застосовувати такі дії: пересипання піску, переливання води, зволоження, замішування "тіста", ліплення з піску, виливання формочок, відбиття ручок, ніжок, закопування ручок, ніжок, створення картин із використанням предметів, розігрування гри „Свято з чаєм і тістечком” [9, с.157-162].

Слід також звернути увагу на ігротерапію, що є одним із перспективних психотерапевтичних методів роботи з аутичними дітьми. Існують різні погляди на місце цієї терапії в корекційній роботі. Деякі фахівці вважають, що традиційні поведінкові ігрові методи АВА, ТЕАССН не дають значного результату.

Як зазначає І. Б. Карвасарська, застосування ігротерапії як методу лікувального впливу логічно випливає з того, в чому проявляються основні порушення в аутичних дітей. У першу чергу звертають на себе увагу порушення ігрової діяльності [5, с.42-50].

Ігротерапія є досить доступним методом, оскільки навіть сім'я дитини може застосовувати її щоденно, зробити її базовою та основою для спілкування. На початку корекційної роботи доречним є використання методу "Son-Rise" – методу, який стає ключем для розуміння стереотипної поведінки, полегшує встановлення зорового контакту, розвиває взаємодію та дає можливість долучитися до гри. На основі розповідей батьків і власних спостережень виділяють цикли стереотипної гри, які необхідно потім включити. Задача вихователя в даний момент показати, що дорослий може грати в цю гру – і при цьому не постраждає ні гра, ні дитина [9, с.150].

Одночасно під час проведення гри можна використовувати різні сенсорні стимули. Щоб привернути увагу дитини з аутизмом, можна використовувати певні предмети: запустити на підлогу дзигу, великий обруч, яскравий м'яч. У цей час вони не тільки спостерігають за іграшками, а й самі намагаються долучитися до ігрової діяльності. Якщо дитина дозволяє, можна взяти її за руку, супроводжуючи свої дії словами і коментарями, наприклад, "побігли, побігли". Дитину, схильну до обертання, кружляння, можна залучити до гри в "літачки". Вихователь кружляє дитину, промовляючи "полетіли літачки". Ігрова терапія добре сприймається на групових заняттях і дає можливість інтегрувати здорових дітей, які не страждають на аутизм. Вона сприяє формуванню мотивації до взаємодії.

Для створення комфортної атмосфери дитині з аутизмом необхідно повторювати ігри. Саме наявність комфорту і відчуття задоволення є основою для використання стереотипної гри [6, с.21-30].

Важливим у розвитку дитини з аутизмом є сенсорна інтеграція й активізація всіх сенсорних систем, які покладено в основу методу "сенсорна інтеграція". Тому обов'язковою частиною групової ігротерапії може стати музичний супровід. Такі ігри є для дітей привабливими своїми ритмами, музичністю та емоційною насиченістю. Вони розвивають у дітей творчі можливості, дають яскраві враження, провокують наслідування дій у дітей з руховими порушеннями. Такі заняття бажано організовувати так, щоб один із педагогів показував рухи під музику, а інший – допомагав дитині [6].

Висновок. Підсумовуючи вище сказане, відмітимо, що арт-терапевтичні технології є найбільш дієвими, актуальними і перспективними у корекційно – розвивальній роботі з дітьми з аутизмом у системі інклюзивної освіти дошкільників, оскільки суттєво впливають на процес соціалізації дітей, сприяють формуванню комунікативних навичок, знижують агресивність та підвищену тривожність, розвивають пізнавальну та продуктивну діяльність, покращують мовлення дітей з аутизмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – С. 26.
2. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии / Ю. Г. Зарубина, И. С. Константинова, Т. А. Бондарь, М. Г. Попова. – М.: Теревинф, 2009. – С. 56.
3. Белялова О. А. Метод совместного рисования в практике обучения рисованию детей начальных классов, имеющих расстройства аутистического спектра / О.А. Белялова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 2. – С.48–52.

4. Власова Л. И. Использование лепки на логопедических занятиях для вовлечения ребенка с РАС в совместную деятельность / Л. И. Власова // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 2. – С.39 – 43.
5. Карвасарская И. Б. Комплексная коррекция расстройств аутистического спектра / И. Б. Карвасарская // Под одной крышей. Опыт работы с аутичными детьми в Санкт-Петербурге. 20 лет. – СПб. : Питер, 2011. – С. 42 – 50.
6. Кац Л. И. Игротерапия в коррекционной работе с детьми, имеющими РАС / Л. И. Кац, В. Б. Тюлина // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – №3. –С. 21-30.
7. Котлованова О.В. Опыт применения песочной арт-терапии в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра / О.В. Котлованова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 2. – С.53-59.
8. Крамер Эдит. Арт-терапия с детьми / Эдит Крамер. – М.: Генезис, 2014. – С.27.
9. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: [монографія] / Т.В. Скрипник. – К.: Фенікс, 2010. – С.150-162.
10. Evans K. Art Therapy for Children with Autism / Evans K. // Art Therapy. – L.: University of Hertfordshire, 1997. – P.1-12.

УДК 37.02:004

Фамілярська Л. Л.,
викладач кафедри педагогіки та андрагогіки
(КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти" Житомирської обласної ради),
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено проблему особливостей сучасної комунікації фахівців у процесі практичної спільної діяльності, особливостей методики розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога та окреслено методичні підходи до її розвитку в освітньому середовищі післядипломної освіти як адаптивної здатності.

Ключові слова: *післядипломна освіта, розвиток, освітнє середовище, мобільність, інформаційно-комунікаційні технології.*

In this article it is considered the problem of the peculiarities of modern communication of the specialists in their activities, features and techniques of information and communication, teacher mobility. It is also highlighted the methodological approaches for development in this direction within educational environment of postgraduate education as adaptive ability.

Keywords: *post-graduate education, development, educational environment, mobility, information and communication technology.*

В статье освещена проблема особенностей современной коммуникации специалистов в процессе практической совместной деятельности, особенностей методики развития информационно-коммуникационной мобильности педагога и названы методические подходы к ее развитию в образовательной среде последипломного образования как адаптивной способности.

Ключевые слова: *последипломное образование, развитие, образовательная среда, мобильность, информационно-коммуникационные технологии.*

Постановка проблеми. Інноваційні підходи до розвитку сучасного фахівця зумовлені модернізацією української освіти, соціально-економічними змінами в суспільстві та розвитком освітнього потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Зміни в способах спілкування, взаємодії в процесі співпраці, організації процесу навчання визначаються більш активним використанням педагогами технологій для обміну інформацією, ідеями, що обумовлено можливостями сучасних ІКТ. Використання нових

технологій педагогами освітніх установ дозволяє здійснювати спільну роботу, автоматизувати навчальний процес.

В останні роки чільну увагу дослідники приділяють проблемі оновлення методичного забезпечення навчального процесу в сучасному освітньому середовищі, зокрема, післядипломної освіти та методики викладання в освітніх закладах при підготовці управлінського і викладацького складу [4; 5; 7; 8; 9]. Зокрема, вченими розглянуто питання необхідності оновлення методичних підходів до організації навчання, що пов'язано зі зміною можливостей доступу до навчального контенту в середній та вищій освіті.

Перевагами запропонованих ученими підходів слід назвати дослідження й пошук ефективних систем упровадження та використання ІКТ у професійну діяльність суб'єктів управління освітою педагогів, у навчальний процес закладів освіти, у систему підвищення кваліфікації тощо.

Проте запропоновані науковцями рішення не висвітлюють проблему особливостей сучасної комунікації в процесі практичної спільної діяльності фахівців та не окреслюють методичні підходи до розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності (ІКМ) педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти (ПО) як адаптивної здатності педагога.

Метою статті є визначення особливостей методики розвитку ІКМ педагога в післядипломній освіті, що розглядається через призму психологічних механізмів та закономірностей професійної діяльності педагога.

Виклад матеріалу. Запропонована методика розвитку ІКМ педагога побудована на дидактичних засадах: мета, зміст, процес, результат, аналіз її ефективності, та реалізується в освітньому електронному середовищі (е-середовищі) на основі розробленого навчального е-контенту [11].

Зазначимо, що розвиток рівня ІКМ залежить від залучення педагога в освітнє е-середовище ПО, яке є засобом неперервного розвитку ІКМ учителя, а впровадження і використання можливостей ІКТ у процесі навчання є невід'ємною складовою побудови "відкритої" моделі сучасної освіти.

Під *інформаційно-комунікаційною мобільністю* педагога розуміємо адаптивну здатність до організації навчальної взаємодії з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та електронних освітніх ресурсів для вирішення науково-педагогічних завдань як особистісного, так і професійного характеру.

Розвиток ІКМ учителя в системі післядипломної освіти є цілеспрямованим і поетапним процесом, який характеризується неперервністю, системністю, динамізмом і циклічністю та передбачає науково-методичний супровід з урахуванням навчальних потреб, мотиваційних детермінант педагога.

Етапами реалізації методики визначено: підготовчий, діяльнісний, творчий, які відображають механізми розвитку педагога і зумовлюють ефективність здійснення процесів розвитку педагога та характеризують: стан саморегуляції й усвідомлення дефіцитів професійного досвіду "Відкриття" (Я навчусь), стан саморозвитку і народження нового професійного досвіду "Набуття" (Я можу), стан самореалізації й створення нового професійного досвіду "Творення" (Я створюю) (рис 1).

Слід зазначити, що під етапом ми розуміємо проміжок часу здійснення ефективного навчання чи освіти особистості, а в контексті нашого дослідження – розвиток рівня ІКМ педагога.

Розглянемо детальніше особливості кожного з етапів.

Ціль *підготовчого* етапу полягає, переважно, в стимулюванні процесів цілепокладання, самовизначення, саморегуляції з використанням можливостей освітнього е-середовища та здійснюється на базі закладу ПО.

Формами роботи у період курсів підвищення кваліфікації є: традиційні аудиторні заняття для стаціонарної та очно-заочної, дистанційної форми навчання (лекції, практичні заняття, семінари, конференції з обміну досвідом, педагогічна практика) та інноваційні –

міні-тренінги, на яких упроваджуються інтерактивні методи (метод проектів, конструювання освітнього середовища тощо). Зокрема, практичні заняття курсів підвищення кваліфікації здійснюються в контексті таких модулів: "Особливості викладання навчальних предметів із використанням інформаційно-освітнього середовища", "Особливості викладання навчальних предметів у початковій школі з використанням інформаційно-освітнього середовища", "Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті", й передбачає врахування специфіки професійної діяльності конкретної категорії педагогів (дошкільний напрям, початкова освіта, вчителі-предметники, керівники освітніх закладів, психологи тощо).

На даному етапі організовуються дискусійні групи вчителів у мережевій спільноті фахівців "Навчальна комунікація педагога в освітньому е-середовищі курсів підвищення кваліфікації" та "Взаємодіємо онлайн" з метою розвитку усвідомленого набуття уявлень про дефіцити практики сучасної взаємодії, міжособистісних та міжкультурних навичок взаємодії, розвитку почуття приналежності до професійної спільноти та позитивного ставлення до розвитку власного рівня ІКМ.

Тестування та анкетування на даному етапі здійснюється з метою визначення об'єктивності й характерності проблеми дослідження, з'ясування у педагогів уявлень про інформаційно-комунікаційну мобільність, особистісного ставлення до означеної проблеми, потреби до вдосконалення, визначення умов розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності тощо [10].

Особливістю етапу є здійснення цілеспрямованого залучення педагогів у освітнє е-середовище, що побудоване на інтеграції навчальної, соціокультурної (позанавчальної) та інформаційної складових.

Результатом розвитку ІКМ на підготовчому етапі визначаємо: набуття знань про можливості у Я-досягненнях, перетворень в освітньому середовищі професійної діяльності, потреби в оволодінні новим професійним досвідом, позитивним ставленням до того, що відбувається, та характеризуємо як стан самовизначення.

Діяльнісний етап методики передбачає вдосконалення набутого досвіду, оволодіння новими професійними знаннями, формування емоційно-ціннісного ставлення до розвитку "Я"-концепції ІКМ. Реалізується в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, де формами роботи є: семінари-практикуми, майстер-класи, тренінги на базі методичних районних (міських) кабінетів, навчальних закладів та закладу ППО з використанням розробленого навчального контенту (е-середовища) для організації навчальної взаємодії педагогів.

Етап базується на реалізації авторської комплексної програми розвитку ІКМ педагогів "Освітнє середовище розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога".

Побудову змісту навчання здійснено на рівні навчального модуля (НМ). Зміст модулів розподілено посторінково на розробленому сайті курсу, який вміщує: обґрунтування функціонального призначення модуля, навчальний матеріал, визначення ролі й місця конкретного навчального модуля в освітній програмі розвитку педагога та компоненти, які підлягають засвоєнню. Також передбачено моніторинг досягнень слухачів [11].

Зміст занять на даному етапі орієнтовано на вивчення освітніх модулів: "Застосування технологій у навчальному процесі", "Авторське право та Інтернет", "Безпечний Інтернет", "Створення освітнього ресурсу", "Навички XXI століття – як вчити?" тощо.

Вивчення навчального курсу відбувається шляхом обговорення навчальних завдань та навчальних ситуацій, рефлексії, осмислення слухачами власного педагогічного досвіду та проектування співпраці в педагогічній он-лайн спільноті. У рамках освітніх заходів (семінари, тренінги, майстер-класи тощо), відповідно до плану роботи КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради, на даному етапі вивчаються теми: "Навчальне середовище як засіб комунікації педагога та учнів", "Сучасні підходи викладача до організації освітнього середовища у післядипломній педагогічній освіті", "Підходи методиста до організації середовища семінару в дошкільній",

"Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності вчителів української мови й літератури", "Он-лайн супровід діяльності практичного психолога", "Використання ІКТ у професійній діяльності методиста РМК (ММК), центру" тощо.

Результат експериментальної методики на діяльнісному етапі визначаємо як: самоприйняття та позитивне самоставлення до розвитку ІКМ, набуття професійної впевненості та нового досвіду в результаті власної діяльності та адекватне самооцінювання реальних подій, участь в обговореннях організації власної діяльності, й характеризуємо як стан саморегуляції.

На заключному, *творчому*, етапі основною метою методики, яка реалізується, є розвиток умінь раціоналізувати авторську професійну діяльність, здійснення самооцінки в порівнянні себе з іншими.

Даний етап орієнтовано на інтерактивні форми навчання в контексті модулів електронного навчального курсу (ЕНК). У рамках освітнього процесу педагоги здійснюють оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання.

Реалізація змісту творчого етапу методики здійснюється за допомогою авторських розроблених ЕНК та загальнодоступних МООС, що розміщено в мережі Інтернет.

Результатом розвитку ІКМ на творчому етапі експериментальної методики є створення педагогом освітніх е-середовищ та організація ефективної навчальної взаємодії в них, що характеризуємо як стан самореалізації.

Таким чином, поетапний перехід педагога забезпечує зміну одного стану на інший, кожен із яких відображає адаптивну здатність педагога до організації взаємодії в умовах сучасного освітнього середовища з метою ефективного вирішення науково-педагогічних завдань (рис. 1).

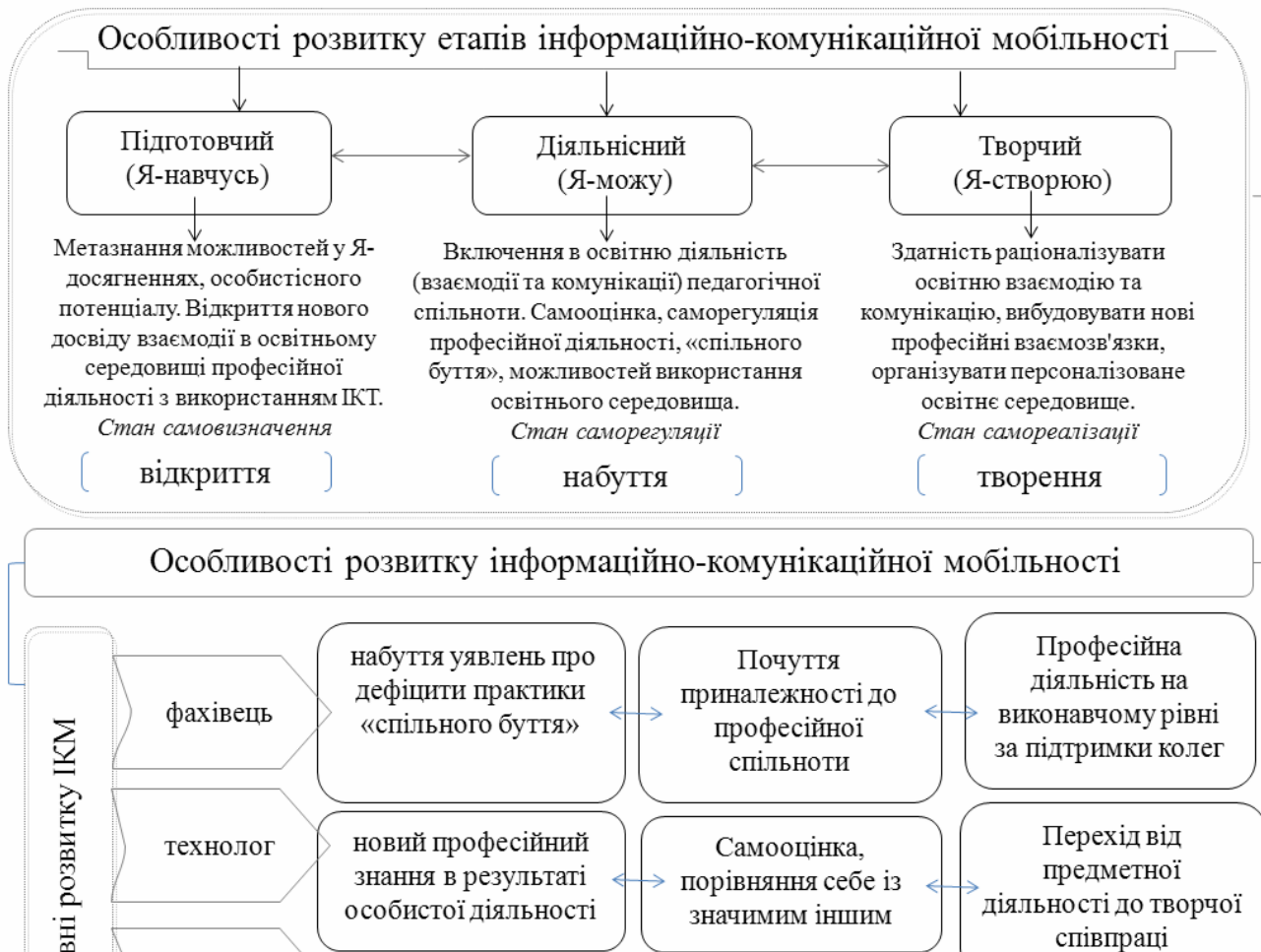


Рис. 1. Особливості етапів розвитку ІКМ педагога

Особливістю є те, що у ПО реалізація методики здійснюється в процесі курсового та міжкурсового підвищення кваліфікації педагога відповідно до *соціального замовлення та професійних потреб учителя* у набутті вищого рівня ІКМ.

У процесі дослідження використано функціональні можливості сервісів Google, що забезпечують здійснення авторської методики розвитку ІКМ педагога та методи:

- *спостереження*, завданнями якого є комплексне вивчення особистості педагога в багатогранних поведінкових проявах, з'ясування наявного рівня інформаційно-комунікаційної мобільності;

- *бесіда* з педагогами (індивідуальна, групова) з метою одержання даних щодо мотивації професійної діяльності педагога, індивідуальних особливостей, потреб, здібностей тощо;

- *дидактичне тестування* для визначення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної мобільності, повноти володіння необхідними знаннями, вміннями;

- *анкетування*, що виявило соціально-демографічні показники респондентів (вік, освіта, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання, стаж педагогічної роботи, місце проживання) з метою визначення об'єктивності й характерності означеної проблеми, з'ясування уявлень про інформаційно-комунікаційну мобільність, особистісного ставлення до означеної проблеми, потреби вдосконалення, визначення умов розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності тощо;

- *контент-аналіз* повідомлень учасників он-лайн спільноти, результатів самостійної та колективної навчальної діяльності.

Аналіз результатів експерименту засвідчив, що в ході поетапної навчальної діяльності педагога відбувається поступовий перехід від режиму функціонування до режиму розвитку особистості. Запропонована дидактична система реалізує освітній процес, спрямований на розвиток ІКМ з урахуванням зазначених вище етапів організації навчальної діяльності з вивчення і перетворення сучасного освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб особистості. Педагоги активно пов'язують вивчення теоретичних проблем із практичною діяльністю, а розроблене освітнє е-середовище підвищення кваліфікації комплексно сприяє розвитку рівня ІКМ педагога.

Взаємодія педагогів в е-середовищі навчального процесу будується на суб'єкт-суб'єктному рівні, забезпечуючи інтеграцію емоційно-ціннісного і професійного досвіду учасників через залучення до різних способів професійно-особистісної комунікації.

Отже, визначені етапи методики розвитку ІКМ педагога в освітньому середовищі ПО (підготовчий, діяльнісний, творчий) та отримані результати на кожному з них, забезпечують розвиток відкритої освітньої позиції педагога, його потребу до неперервного особистісного та професійного розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Ефективність досягається тільки при тісному взаємозв'язку періодичного курсового підвищення кваліфікації педагогів із їх методичною роботою й активною самоосвітою в міжкурсовий період у системі ПО.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні окремих аспектів методики розвитку ІКМ – вивчення готовності керівників освітніх установ до організації сприятливого розвивального середовища розвитку ІКМ педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авилкина И. Н. Информационно-коммуникационная мобильность будущих инженеров / И.Н. Авилкина, Л.Ф. Герасимова // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2012. – № 25. – С. 135–137.

2. Антонова О.Є. Проектування освітнього середовища ВНЗ як чинник у розвитку обдарованості студентів // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 123-127/

3. Кльоц Л. А. Використання активних методів у розвитку професійної я-концепції психолога [Електронний ресурс] / Л. А. Кльоц // Технології розвитку інтелекту. – 2014. – № 5, Т. 1. – Режим доступу до ресурсу: <http://goo.gl/89f8CW>
4. Кузьмінська О. Г. Персональне освітнє середовище – перший крок до віртуальної освіти / О. Г. Кузьмінська // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): міжнар. наук-практ. інтернет-конф. – Т. 28.
5. Литвинова С. Г. Аналіз форм навчання вчителів-предметників інформаційно-комунікаційним технологіям [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – №. 2. – С. 10.
6. Морзе Н. В. Організація МООС на основі вікі-технології / Н. В. Морзе, Л. Варченко-Троценко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: наук.-метод. журнал. – 2014. – №6. – С. 38-47.
7. Носкова М. В. Формування і розвиток знань та навичок з ІКТ у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / Носкова М. В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – №. 6. – С. 28-31.
8. Самойленко О.О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Олексій Олександрович Самойленко. – Житомир, 2015. – 183 с.
9. Фамілярська Л. Л. Модель навчального середовища у післядипломній педагогічній освіті / Фамілярська Л. Л. // Спецпроект: аналіз наукових досліджень: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, 23-24 травня 2016 р. – Дніпропетровськ: Біла К.О., 2016. – С.28-33.
10. Фамілярська Л.Л. Дослідження розвитку компонентів інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в післядипломній освіті / Фамілярська Л. Л. // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – Херсон, 2016. – Випуск LXX, том 2. – С. 100-105.
11. Фамілярська Л.Л. Організація освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти засобами хмарних сервісів Google / Л.Л. Фамілярська // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: наук.-метод. журнал. – 2015. – №5/6. – С. 38-44.

УДК 378.147

Федорцова О. Г.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Вінницький фінансово-економічний університет);
Ярошенко О. М.,
викладач
(Вінницький національний технічний університет)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У НЕЛІНГВІСТИЧНОМУ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті досліджується специфіка навчання іноземної мови, розглядаються інноваційні методи у вивченні іноземних мов. Значна увага приділяється розгляду методичних принципів, притаманних тільки навчанню іноземної мови. Представлено основи теоретичних знань сучасної методики, загальні теоретичні відомості основних теоретичних понять; враховані питання організації навчання іноземної лексики, граматики. У статті подається аналіз основних цілей навчання іноземних мов (практична, виховна, освітня, розвиваюча); розкриваються головні аспекти впровадження в освіту сучасних технологій з метою формування комунікативної компетентності студентів. Подано аналіз питань організації навчання, що включають розгляд методичних понять, методи навчання; пояснюються основні компоненти структури навчання іноземних мов (сфери

спілкування, теми, метод кейс-стаді, метод "занурення" у мову, ділові ігри); наведено конкретні приклади щодо головних напрямів процесу використання інформаційних технологій.

Ключові слова: свідомий пізнавальний підхід, практична мета, освітня мета, інноваційні методи навчання, формування комунікативної компетентності.

The article investigates the specifics of teaching a foreign language, innovative methods while teaching foreign language are considered. Considerable attention is paid to the methodological principles that are unique to learning a foreign language. We present the basics of theoretical knowledge of modern techniques, general theoretical knowledge of the basic theoretical concepts; organization of learning foreign language vocabulary and grammar are taken into account. The article analyzes the main objectives of foreign language teaching (practical, educational and developing) reveals the main aspects of the introduction of modern technologies in education with the purpose of formation of the communicative competence of students. The analysis of training organization, including a review of teaching concepts and teaching methods are mentioned. The main components of the foreign language teaching structures are explained (spheres of communication, topics, case study method, the method of "immersion" in the language during business games); Specific examples for the main areas of information technology process are given.

Key words: conscious cognitive approach, practical purpose, educational purpose, modern technologies of education, communicative competence formation, use of informative technologies.

В статті досліджується специфіка навчання іноземному мові, розглядаються інноваційні методи в навчанні іноземних мов. Значительное внимание уделяется рассмотрению методических принципов, присущих только обучению иному языку. Представлены основы теоретических знаний современной методики, общие теоретические сведения основных теоретических понятий; учтены вопросы организации обучения иномязычной лексики, грамматики. В статье проанализированы главные цели обучения иностранным языкам (практическая, воспитательная, образовательная, развивающая), раскрываются основные аспекты внедрения в образование современных технологий с целью формирования коммуникативной компетентности студентов. Проанализированы вопросы организации обучения, включающие рассмотрение методических понятий, методы обучения; объясняются основные компоненты структуры обучения иностранным языкам (сферы общения, темы, метод кейс-стади, метод "погружения" в язык, деловые игры); приведены конкретные примеры по главным направлениям процесса использования информационных технологий.

Ключевые слова: сознательный познавательный подход, практическая цель, образовательная цель, инновационные методы обучения, формирование коммуникативной компетентности, применение информационных технологий.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні чітко визначені орієнтири на входження в освітній простір Європи. У центр уваги поставлено досконале володіння іноземними мовами студентів ВНЗ. Методика викладання іноземних мов потребує залучення різних методів з метою розвитку мовленнєвих навичок студентів і формування їхньої комунікативної компетентності.

Аналіз досліджень. Сучасні підходи викладання іноземної мови у вищій школі розглядають багато вчених, зокрема Н. Бориско, Є. Верещагін, Л. Воскресенська, Л. Жирнова, В. Костомаров, Н. Кулібіна, О. Миролібов, Л. Голованчук, Г. Томахін. Серед авторів робіт з тематики викладання іноземної професійно-економічної мови слід назвати О. Антонова, О. Бикони, Д. Бубнову, Г. Гринюк, З. Данилову, Ю. Дегтярьову, С. Кожушко, З. Корнєву, О. Тарнопольського, Т. Труханову, О. Устименко.

Метою даної статті є дослідження найбільш ефективних сучасних методів викладання іноземної мови професійного спрямування у немовному ВНЗ як засобу найефективнішого формування комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Специфіка навчання іноземної мови, на відміну від інших предметів, полягає у тому, що викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого спілкування додатково від уже існуючого. Успіх навчання іноземної мови значно залежить від обраного підходу до навчання.

У сучасній методичній літературі виділяють такі підходи:

1. Біхевіористський підхід визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість респонсивних реакцій на іншомовні стимули.
2. Інтуїтивно-свідомий підхід передбачає оволодіння іноземною мовою у моделях в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення.
3. Свідомий пізнавальний підхід спрямовує діяльність студента на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань.
4. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає органічне поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією.

Прийнятий у сучасній методиці комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов зумовлює добір цілей, принципів, змісту, методів, прийомів та засобів навчання.

У сучасній методиці навчання іноземних мов можна виділити такі цілі: практична, виховна, освітня і розвиваюча.

Практична мета передбачає практичне оволодіння іноземною мовою, тобто оволодіння усіма мовними засобами для здійснення іншомовного міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. О.Тарнопольський вважає, що однією з прогресивних інноваційних методик є методика „занурення”, що показує високу ефективність при вивченні різних видів іноземної мови (наприклад, ділова англійська, англійська мова для інженерів), особливо залежно від професійного спрямування [1].

Він відзначає, що проблема формування професійних навичок володіння діловою англійською мовою в процесі використання методики „занурення” в економічній сфері стає досить актуальним завданням сьогодення.

Студенти мають засвоїти програмний мовний матеріал як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні й мовленнєві засоби, що є оптимальними для реалізації комунікативного наміру.

Застосування методики „занурення”, як зазначає Л. Морська, в процесі викладання спеціальних економічних дисциплін дозволяє вирішити досить складне двоєдине завдання – паралельне й одночасне формування навичок економічних знань і формування відповідних мовленнєвих умінь та навичок у процесі одного інтегрованого навчального курсу. У випадку використання методики "занурення" формування мовленнєвих навичок відбувається автоматично, у процесі користування мовою й на основі вдосконалення тих умінь і первинних навичок, які були вже отримані на попередніх етапах навчання. Процес формування навичок досить складний і тривалий. Тому роль методу "занурення" в оволодінні мовленнєвими навичками, на наш погляд, трохи вища, ніж у процесі засвоєння власне економічних знань [2].

Освітня мета передбачає збагачення духовного світу особистості, отримання та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається, про її звичаї й традиції, історичні факти, що мали вплив на літературу, живопис, музику, збагативши тим самим словниковий запас, розширивши лінгвістичні структури, ідіоми і кліше іноземної мови, що вивчається. Адже той, хто вивчає другу або іноземну мову і культуру, не втрачає компетенції у своїй/рідній мові та відповідній культурі. Так само й нова компетенція не є повністю відокремленою від попередньої.

Той, хто вивчає мову, стає плюрилінгвальним і розвиває свою інтеркультуру. Лінгвістична і культурна компетенції у кожній мові змінюються під впливом знання іншої мови і сприяють формуванню міжкультурних свідомості, вмінь та навичок.

Вони дозволяють індивіду розвивати збагачену, більш складну особистість і посилюють здібності до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду [3]. Можливість розвинути свою інтеркультуру і стати плюрилінгвальним забезпечується за допомогою підбору навчального матеріалу. Так зміст текстів, діалогів, що пропонується студентам, має містити культурологічний матеріал, що сприяє вивченню системи мовних структур, її характеру й особливостей.

Виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати особистість високого морального гатунку, сформувані позитивні риси характеру. Виховання студентів у процесі навчання іноземної мови забезпечується:

- підбором навчального матеріалу (текстів, ситуацій), у якому відображені загальнолюдські моральні цінності, такі як доброта, гуманність, патріотизм, взаємоповага і взаєморозуміння між людьми та ін.;

- застосування у процесі навчання методу кейс-стаді, що передбачає створення проблемних ситуацій, вирішення яких потребує висловлювання своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки щодо різних подій, стосунків, фактів, які відображені в інформативному навчальному матеріалі.

Розвиваюча мета реалізується в процесі навчання іноземної мови у двох напрямках:

- розвиток індивідуально-психологічних характеристик особистості студента, які впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Це фонетичний та інтонаційний слух, гнучкість артикуляційного апарату, обсяг оперативної й довготривалої слухової та зорової пам'яті, мовна здогадка тощо;

- розвиток спеціальних навчальних умінь, наприклад, таких як уміння працювати самостійно із різноманітними засобами навчання, уміння працювати в різних режимах навчання і контролю, уміння логічного викладу думок; загальнокультурні уміння спілкуватися з іншими людьми.

Цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання. У сучасній методиці навчання іноземних мов проблема змісту навчання вирішується з позиції методики як науки і її взаємозв'язків із суміжними науками.

Зміст навчання іноземних мов має забезпечувати досягнення цілей навчання, його структуру можуть складати такі групи компонентів:

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.
2. Мовний та мовленнєвий навчальний матеріал.
3. Знання, навички і вміння мовлення.

Предметно-змістовний план мовлення зумовлюється сферою, темою і ситуацією спілкування, що обрана методом кейс-стаді. Тема являє собою відрізок дійсності, яка відбивається у нашій свідомості. У методичному аспекті тема визначається як імовірнісний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає розгортанню у процесі говоріння та вилученню інформації й згортанню при читанні та аудіюванні.

У методиці виділяють спеціальні методичні принципи, притаманні тільки навчанню іноземної мови: принцип комунікативності, принцип домінуючої ролі вправ, принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, принцип урахування особливостей рідної мови, принцип апроксимації та ін. [4].

Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації.

Принцип домінуючої ролі вправ: реалізація цього принципу зумовлена тим, що навчання іноземної мови передбачає формування мовленнєвих навичок і вмінь, в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення у комплексі.

Принцип урахування особливостей рідної мови. Рідна мова і рідномовні мовленнєві навички повинні враховуватися під час навчання іноземній мові. У мовному плані це дозволяє спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної й граматичної сторін іншомовного мовлення.

Принцип апроксимації полягає в тому, що при оцінці мовленнєвої діяльності студентів ігноруються незначні помилки в іншомовному спілкуванні, які не порушують комунікативного аспекту мовлення.

Одним із найважливіших факторів розвитку освіти є впровадження сучасних технологій при викладанні іноземної мови. Головними аспектами впровадження в освіту сучасних технологій є:

- технологізація всіх видів навчання;
- упровадження сучасних комп'ютерних і мереживних технологій;
- зростання та широке застосування нових інформаційно-освітніх технологій [5].

Необхідною умовою використання інформаційних технологій є реформування системи освіти. Головними напрямками цього процесу мають стати:

- створення предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедіа, електронні підручники тощо;
- освоєння для обміну інформацією засобів масової комунікації (комп'ютерні мережі, телефонного, телевізійного, супутникового зв'язку);
- розвиток дистанційної освіти.

Так у Вінницькому фінансово-економічному університеті для студентів створено всі необхідні умови, що передбачають використання мультимедійних методів навчання, студенти користуються електронними підручниками, мають змогу користуватися аудіо-записами, що додаються до підручників. Під час занять з іноземної мови студентам пропонується метод кейс-стаді, створюються ситуації, перед студентами ставляться завдання фахового спрямування, які вони самі вирішують.

Крім того, студентам пропонується завантажувати свої власні аудіо-файли й отримувати оцінки в системі дистанційної освіти.

У Вінницькому національному технічному університеті досить активно розробляється методика використання комп'ютерних програм, які набувають сьогодні все більшого застосування. Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови.

Так працює система дистанційної освіти, яка допомагає студентам самостійно виконувати вправи і завдання для самоконтролю. Така система допомагає викладачам здійснювати контроль знань студентів, спілкуватися з ними в режимі викладач-студент, що спонукає студентів до самоконтролю і самодисципліни. Під час занять з іноземної мови студентам пропонується метод кейс-стаді, який сприяє розвитку діалогічного мовлення і, як результат – формуванню комунікативної компетентності.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Останнім часом широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання.

Однією з інтерактивних технологій навчання є проектна робота, яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою студентів. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку [6].

Отже, навчання з використанням сучасних інноваційних технологій має якісні переваги, порівняно з класичною освітою. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервну освіту.

Засоби навчання іноземної мови мають важливе значення для забезпечення повноцінного та ефективного оволодіння іншомовною діяльністю студентів з метою

формування їхньої комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарнопольский О. Б. Методика навчання англійській мові для ділового спілкування : [навч. посіб.] / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
2. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 23– 25.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Скалкін В. Л. Основи навчання іноземних мов / Скалкін В. Л. – М., 1982. – С.65 – 66.
5. Петрошук О. П. Навчальний посібник з курсу методики навчання іноземних мов / Петрошук О. П. – К., 2002. – 413 с.
6. Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спрямування у вищій школі: [зб. наук. праць] / ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисенко. – Львів, 2007. – Ч.2.

УДК 372

Холковська І. Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і професійної освіти
(Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського)

ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття містить аналіз проблем попередження та розв'язання педагогічних конфліктів у вищій школі. У психолого-педагогічній літературі акцентується увага на тому, що для успішного вирішення конфлікту викладачі мають підвищувати свою психологічну компетенцію в цій галузі і постійно працювати над собою. Конструктивне вирішення конфліктів у вищій школі можливе за низки умов: об'єктивність під час розгляду проблеми; вміння рефлексувати в конфлікті; зосередження уваги на предметі конфлікту і на інтересах, а не на позиціях і особистісних особливостях; недопущення передчасних висновків; взаємна позитивна оцінка опонентів; володіння партнерським стилем спілкування.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, вища школа, конфліктна ситуація, попередження конфлікту.

The article contains analysis of the problems of prevention and resolution of conflicts in pedagogical higher school. In psychological-pedagogical literature focuses on the fact that for the successful solution of the conflict teachers need to improve their psychological competence in this industry and constantly work on themselves. Constructive solution of conflicts in higher education is possible under certain conditions: objectivity in dealing with the problem; the ability to reflect in the conflict; focusing on the subject of conflict and on interests, not positions, and personal characteristics; avoiding premature conclusions; the mutual positive evaluation of opponents; possession of a partnership communication style.

Key words: pedagogical conflict, higher education, conflict situation, conflict prevention.

Статья содержит анализ проблем предупреждения и разрешения педагогических конфликтов в высшей школе. В психолого-педагогической литературе акцентируется внимание на том, что для успешного решения конфликта преподаватели должны повышать свою психологическую компетенцию в этой отрасли и постоянно работать над собой. Конструктивное решение конфликтов в высшей школе возможно при ряде условий: объективность при рассмотрении проблемы; умение рефлексировать в конфликте; сосредоточение внимания на предмете конфликта и на интересах, а не на позициях и личностных особенностях; недопущение преждевременных

выводов; взаимная положительная оценка оппонентов; владение партнерским стилем общения.

Ключевые слова: педагогический конфликт, высшая школа, конфликтная ситуация, предупреждение конфликта.

Постановка проблеми. Викладання – це, передусім, спілкування, яке може давати радість взаємозбагачення, але може також мати зворотний бік. Відсутність взаєморозуміння, ворожість, образи, погрози, звинувачення – ось що зазвичай заважає нормальному спілкуванню й асоціюється з конфліктами. Не знаючи, як вчинити в конфліктній ситуації, викладач може припуститися неприємних помилок, які призведуть до сумних наслідків. Щоб цього уникнути, викладачеві вищої школи потрібні знання про педагогічні конфлікти і їх особливості, а також уміння ними користуватися. Тоді він буде здатний передбачити небажаний розвиток подій, запобігти конфлікту або зробити його перебіг більш конструктивним, адже від правильного розв'язання конфліктів істотно залежить ефективність навчання студентів.

Основною умовою попередження педагогічних конфліктів у вищій школі є підвищення рівня професійної, психолого-педагогічної культури викладача. Розглянемо деякі її особистісні параметри.

Параметр перший. Культура слова та емоційних станів. "Мої слова були б пустим звуком, якби в душах вихованців я не виховував тонкої чутливості до слова, якби кожне слово не збуджувало в них внутрішнього емоційного відгуку" (А. С. Макаренко). Зрозуміло, така здатність педагога є результатом постійної роботи з самовдосконалення, наполегливих зусиль.

Параметр другий. Концентрований прояв загальнолюдської культури загалом і педагогічної зокрема. Орієнтація на культуру людських відносин спрямована на пошук рішень конфліктних ситуацій, які б сприяли збереженню діалогічної взаємодії викладача і студента, адекватно відображали цілі й завдання діяльності суб'єктів навчального процесу, дозволяли підтримувати взаємно поважливі стосунки.

Параметр третій. Уміння розпізнавати емоційний стан особистості. У педагогіці це вміння означає, що у викладача розвинені емпатійні здібності, які дозволяють зрозуміти переживання студента, що впливають на ескалацію конфлікту. Важливо не лише "дивитися", але і "бачити", причому бачити не погляд, жест, чути не інтонації голосу як такі, а особистість людини, її душевну рівновагу або тривогу, готовність до налагодження продуктивних стосунків або деструктивну позицію.

Параметр четвертий. Уміння розпізнавати причини вчинків, що ініціюють конфлікти. Педагог має бути готовий не лише правильно оцінити стан студента, але й знайти причинно-наслідкові зв'язки, які матимуть вирішальне значення для ухвалення конструктивного рішення в конфліктній ситуації з урахуванням перспектив розвитку особистості того, хто вчиться.

Причини кожного вчинку бувають складні й тісно переплітаються між собою. Варто визначати латентні (наприклад: умови життя, виховання, стан здоров'я, психіки) та актуальні (обставини, в яких виник конфлікт, приводи, які дали поштовх до дій).

Параметр п'ятий. Багато педагогічних конфліктів можна попередити у тому випадку, якщо викладач володіє мистецтвом визначати характерологічні особливості студента і вмінням їх урахувувати під час прийняття рішення.

Соціальні психологи доводять, що люди зі зниженою самооцінкою чутливі до лестощів, запобігають перед керівництвом, грубі й зарозумілі з підлеглими. Помічено, що педагоги з нерозвиненим почуттям власної гідності схильні бачити у гуморі студентів загрозу для власного авторитету, більше вірять у силу покарання, ніж у силу переконання.

Параметр шостий. Уміння розпізнавати ставлення студентів до викладача. Реагування на способи побудови стосунків з боку студента вимагає від викладача розвиненого почуття емпатії, емоційної чуйності й педагогічного такту.

Параметр сьомий. Здатність до саморегуляції. Здатність сприймати навколишній світ

почуттів, станів, переживань інших людей не приходить сама собою. Адекватне реагування на реакції оточення в навчально-виховному процесі ВНЗ є результатом постійного тренування, великої роботи над собою, напруги. Щоб відповідно налаштуватися, потрібно вміти визначати власний стан, давати йому оцінку.

Психологічні стани людини полімодальні, переплетені між собою. Водночас можна визначити декілька станів, які утруднюють спілкування викладачів зі студентами і можуть виступати підґрунтям конфліктної ситуації. Хто може дати гарантію, що, переслідуючи виховні цілі, педагог не пригнічує особистість студента, не спонукає його до опору, що його вчинки завжди правильно сприймаються? Практика показала, що, на жаль, таких гарантій не існує, а найдобріші наміри можуть бути розбиті, наštовхнувшись, як на скелю, на юнацьку байдужість, протидію. Таке трапляється саме тоді, коли студенти не розуміють істинних намірів свого наставника.

Мета статті – проаналізувати шляхи і способи попередження та розв'язання конфліктів між викладачами і студентами.

Особливості навчальної взаємодії у вищій школі обумовлюють необхідність конкретних дій з боку викладача щодо запобігання і конструктивного вирішення різних складних ситуацій, особливо конфліктів між педагогом і студентами як найбільш небезпечних, здатних на тривалий термін дезорганізувати нормальний хід навчально-виховного процесу.

Вирішенню конфлікту повинна передувати стадія його діагностики, тобто визначення основних складових конфлікту, причин, що його породили. При проведенні діагностики конфлікту достатньо складним є виявлення суб'єктів конфлікту, їх потреб, інтересів, побоювань, причин конфліктної взаємодії.

У більшості випадків проведення діагностики передбачає вивчення таких елементів: витоків конфлікту, суб'єктивних або об'єктивних причин, емоційних станів сторін, способів "боротьби", особливостей позицій, потреб, інтересів; "біографії" конфлікту, тобто його історії; фону, на якому відбувалася його ескалація; особистісних особливостей учасників конфліктної взаємодії; позицій і стосунків сторін, їх взаємозалежності, ролей, очікувань, особистих стосунків; готовності і можливостей сторін розпочати процес врегулювання конфлікту (очікування, установки, умови, знання, уміння, особистісні якості).

Прояснення суті конфліктної ситуації, її адекватне розуміння кожною зі сторін може слугувати основою вироблення подальшого рішення.

Аналіз спеціальної літератури [1-10] дозволяє виокремити такі способи вирішення конфліктів між викладачем і студентом у навчальному процесі.

1. *Метод формулювання правил.* На вступному занятті викладач дає чіткі критерії оцінок і висуває сукупність вимог, виконання яких потрібне для отримання певних оцінок.

2. *Метод цілеспрямованого контролю.* Оскільки, зрештою, доведеться ставити позитивні оцінки всім студентам, то необхідно безперервно контролювати недбалих студентів: вимагати від них конспекти лекцій, розглядати якість цих конспектів, перевіряти варіанти доопрацювання, а також шукати способи активного залучення всіх, без винятку, до роботи під час лабораторних і практичних занять.

3. *Метод індивідуальних завдань.* При використанні цього методу студентів заздалегідь попереджають, що в першій половині заняття розглядатимуться методи вирішення завдань, які їм знадобляться для виконання індивідуального завдання в другій половині заняття.

4. *Розширення духовного горизонту.* Суть цього підходу полягає у встановленні зв'язку між особистісними характеристиками студентів, що проявляються ними в навчальному процесі, і професійно ціннісними якостями. Інакше кажучи, створюється проекція їх пізнавальної діяльності на майбутню професійну і громадську діяльність.

5. *Стигматизація студентів, які не працюють активно.* Студенти, які систематично відмовляються від участі в навчальному процесі й на яких не подіяли попередні методи, оголошуються поза навчальним процесом і до ліквідації свого відставання не допускаються

до занять.

Виконання викладачем основної ролі в попередженні та вирішенні конфліктів обумовлює необхідність дотримання ним деяких важливих у цих випадках вимог: на занятті необхідно створити атмосферу максимально можливої плідної співпраці, психологічно налаштувати студентів на презентацію їх знань і умінь; виключити з педагогічного спілкування ті прийоми, що можуть спровокувати виникнення стресової ситуації; у разі незадовільної відповіді взаємодія "студент – викладач" повинна закінчуватися усвідомленням студентом того, що його відповідь, не відповідає вимогам програми, але не вимоги викладача; образи студента не припустимі з жодного приводу; володіння собою і своїми емоціями у будь-якій ситуації; усі невдачі під час взаємодії зі студентами, виникнення конфліктних ситуацій вважати власним прорахунком.

Розв'язання конфлікту є повним або частковим усуненням причин, що породили конфлікт, або зміною цілей і поведінки учасників конфлікту, що веде до вирішення суперечностей між опонентами.

Існує досить багато методів попередження та розв'язання конфліктів.

1. Внутрішньоособистісні методи полягають в умінні правильно організувати власну поведінку, висловити свої думки, не викликаючи психологічної захисної реакції з боку іншої людини. Деякі автори [7] пропонують використовувати "Я - висловлювання", тобто спосіб передати іншій особі ваше ставлення до певних явищ без звинувачень і вимог, але так, щоб інша людина змінила своє бачення проблеми і не провокувала конфлікт.

Цей спосіб допомагає людині утримати свою позицію, не перетворюючи іншого на свого ворога. "Я-висловлювання" може бути корисне за будь-яких обставин, але воно особливо ефективне, коли людина роздратована, невдоволена. Компонування заяви від "Я" складається з: події, реакції індивіда, результату для особи, якому надається перевага.

2. Структурні методи є методами попередження або профілактики переважно організаційних конфліктів, що виникають через неправильний розподіл повноважень, недоліки в організації праці, системі стимулювання тощо. До таких методів належать: роз'яснення вимог до роботи, формування координаційних та інтеграційних механізмів, загальноорганізаційних цілей, використання систем винагород [5].

3. Міжособистісні методи (стилі поведінки) в конфлікті. Під час виникнення конфліктної ситуації або на початку розгортання самого конфлікту його учасникам (викладачу, студенту) необхідно обрати форму, стиль своєї подальшої поведінки з тією метою, щоб це найменше відобразилося на організації навчально-виховного процесу.

Дослідники виокремлюють такі п'ять основних стилів поведінки в конфлікті: ухилення, протистояння, поступка, співпраця, компроміс [4]. Зазначимо, що в умовах навчально-виховного процесу необхідно прагнути до швидкого і повного вирішення конфліктів, інакше вони можуть стати перманентними. Важливе значення при цьому має створення сприятливої атмосфери праці, доброзичливих міжособистісних стосунків суб'єктів навчальної взаємодії, уміння відрізнити причини від приводів, обирати оптимальні способи вирішення конфліктів. Це одне з щонайперших завдань викладача ВНЗ. Адже ефективно викладати – це у тому числі і вміння створювати таку обстановку, в якій з мінімальними витратами реалізовувалися б завдання навчання і виховання.

Сучасна конфліктологія виокремлює два основні підходи до вирішення конфліктної ситуації у ВНЗ:

1. Авторитарний тип – вирішення конфлікту через застосування владних повноважень. Його основні ознаки полягають у тому, що:

- викладач бачить і чує тільки себе. Вважає, що студенти зобов'язані підкорятися, сумніви в правильності його рішень неприпустимі;
- викладач вважає, що повинен "перемогти" будь-якою ціною, адже це питання його авторитету;
- поступка, компроміс розглядаються як прояви "людських слабкостей";

- переконаність у тому, що управління конфліктною ситуацією з боку викладача відбувається в інтересах навчально-виховного процесу, тому в будь-якому випадку провина лежить на студентів.

При цьому типі вирішення конфлікту використовуються такі методи:

1) переконування і навіювання. Викладач намагається використовувати своє керівне становище, авторитет, права і в умовах конфлікту через диктат своєї волі впливає на свідомість, діяльність студентів силою логіки, фактів, прикладу;

2) зближення позицій конфліктуючих сторін завдяки спробам узгодження їх інтересів. Метод дозволяє досягати взаємоприйняття, зняття напруженості у взаєминах, домовленості щодо переговорного процесу;

3) метод "гри", коли одна зі сторін прагне перетягнути на свій бік.

Основна перевага авторитарного типу вирішення конфлікту в тому, що, як вважають дослідники, при його використанні економиться час. Його головний недолік полягає в тому, що конфлікт при цьому не вирішений, зовні затиснутий і можливе його повернення.

2. *Партнерський тип* вирішення конфлікту – вирішення конфлікту через застосування конструктивних способів. Його основні ознаки полягають у тому, що має місце:

- конструктивна взаємодія викладача з конфліктуючими сторонами. Щоб аргументи викладача були прийняті або хоч би вислухані, йому необхідно викликати до себе довіру, усунути негативні почуття, дотримуватися етикету в стосунках, коректності у спілкуванні;

- сприйняття аргументів іншої сторони;

- готовність до компромісу, взаємний пошук рішень;

- вироблення взаємоприйнятних альтернатив;

- прагнення поєднати особистісний і організаційний чинники;

- сприйняття позиції іншої сторони як нормального чинника діяльності.

Партнерський тип вирішення конфлікту має свої переваги. Він ближче до реального розв'язання проблеми, дозволяє знайти об'єднуючі чинники, тобто задовольнити (можливо, не завжди повно) інтереси сторін.

Особливості завершення і розв'язання педагогічного конфлікту. Американський дослідник Р. Даль виокремлює три можливі альтернативи завершення конфлікту: безвихідь, застосування насильства і мирне врегулювання. Якщо під завершенням конфлікту розуміється будь-яке його закінчення, припинення з будь-яких причин, то під вирішенням ми розумітимемо тільки ті або інші позитивні дії (рішення) самих учасників конфлікту або третьої сторони, припинення протистояння і зняття протиріччя мирними або силовими засобами [9].

Передумови конструктивного вирішення конфлікту визначаються значною мірою можливостями сторін та інших учасників. А головною передумовою припинення конфлікту є усунення об'єктивних причин, які породили конфліктну ситуацію.

Об'єктно-суб'єктний характер виникнення конфліктів передбачає такий же характер їх вирішення. Розвиваючи цю думку, Н. І. Пов'якель вказує, що вирішення конфлікту можливе, по-перше, за рахунок перетворення конфліктної ситуації, й, по-друге, за рахунок перетворення образів ситуації, наявних у сторін [10]. Причому, на думку автора, можливе і повне, і часткове вирішення конфлікту як на об'єктивному, так і на суб'єктивному рівні.

На думку дослідників [1-7], щоб вирішити конфлікт, треба з'ясувати умови: 1) необхідні для інституалізації конфлікту; 2) що створюють можливість його врегулювання безпосередньо самими сторонами, включеними в нього; 3) що сприяють конкурентному чи кооперативному вирішенню конфлікту.

Головні передумови розв'язання конфлікту:

1. Конфліктуючі сторони мають бути самі організовані.

2. Кожна з конфліктуючих сторін має бути готова визнати законність вимог іншої сторони і прийняти результат врегулювання конфлікту, навіть якщо він опинився поза її інтересами. Якщо такого роду готовність не відчуватиметься протистоячими сторонами, то у

них не буде бажання врегулювати конфлікт, особливо якщо відбувається певний утиск їх інтересів.

3. Конфліктуючі сторони повинні належати до однієї соціальної спільноти. У такому випадку близькість нормативних систем, спільність цінностей і традицій полегшують комунікацію між учасниками конфлікту і прискорюють його вирішення.

В. М. Афонькова, аналізуючи особливості вирішення конфліктів, вказує, що на високих стадіях розвитку колективу можлива саморегуляція конфлікту. Коли ж цього не відбувається, то доцільне втручання в конфлікт, яке може бути повним або частковим і йти двома шляхами, – прямим і непрямим. Як прямі методи вирішення конфліктів вказуються: метод "вибуху", індивідуальна і групова бесіди, колективне рішення, колективна терапія, компроміс. Непрямі методи (педагогічний маневр) – зміна кількості учасників конфлікту, зміна діяльності, теоретичний аналіз аналогічних ситуацій, переключення уваги конфліктуючих осіб на інший об'єкт [2]. На підставі аналізу вітчизняної й зарубіжної літератури дослідниця формулює критерії успішного вирішення конфліктів: припинення реального протиборства; усунення травматичних чинників; досягнення мети однією з конфліктуючих сторін у результаті її успішної стратегії і тактики поведінки; зміна позиції індивіда (йдеться про зняття або послаблення емоційної напруженості); наявність навички активної поведінки індивіда в аналогічних ситуаціях у майбутньому.

Висновки. У психолого-педагогічній літературі акцентується увага на тому, що для успішного вирішення конфлікту викладачі мають підвищувати свою психологічну компетенцію в цій галузі і постійно працювати над собою. Конструктивне вирішення конфліктів у вищій школі можливе за низки умов: об'єктивність під час розгляду проблеми; уміння рефлексувати в конфлікті; зосередження уваги на предметі конфлікту і на інтересах, а не на позиціях і особистісних особливостях; недопущення передчасних висновків; взаємна позитивна оцінка опонентів; володіння партнерським стилем спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Г. В. Антонов. – Х., 2006. – 21 с.
2. Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления: дис. канд. пед. наук / В. М. Афонькова. – М., 1975. – 201 с.
3. Гіренко С. П. Практична конфліктологія : навч. посіб. / С. П. Гіренко ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : [ХНУВС], 2010. – 184 с.
4. Елькін М. В. Основи конфліктології : діяльність менеджера з попередження та розв'язання конфліктів в закладах освіти / М. В. Елькін, М. М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2012. – 112 с.
5. Ємельяненко Л. М. Управління конфліктами / Л. М. Ємельяненко, О. В. Сімоходська. – К. : КНЕУ, 2011. – 339 с.
6. Карамушка Л. М. Управління конфліктами в освітніх організаціях / Людмила Карамушка. – К. : Шкільний світ, 2011. – 124 с.
7. Корнелиус Х. Выиграть может каждый: практик. пособ. по конфликтологии для предпринимателей, широкого круга читателей / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. – М. : Стрингер, 1992. – 210 с.
8. Миронова О. М. Конфліктологія : навч. посіб. / О. М. Миронова, О. В. Мазоренко; Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : Вид. ХНЭУ, 2011. – 168 с.
9. Пірен М. І. Конфлікти в системі управлінської взаємодії: шляхи розв'язання та попередження : навч. посіб. / М. І. Пірен, В. А. Ребало. – К. : НАДУ, 2009. – 95 с.
10. Пов'якель Н. І. Ціннісні орієнтації у подоланні конфліктних форм поведінки студентів : монографія / Н. І. Пов'якель, Л. О. Котлова. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – 143 с.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті теоретично обґрунтовано поняття комунікативної культури особистості. Здійснено аналіз різних підходів учених до тлумачення поняття "комунікативна культура". Висвітлено зміст понять "культура", "спілкування", "комунікація", "культура спілкування".

Ключові слова: комунікативна культура, спілкування, культура, комунікація.

In the article in theory grounded concept of communicative culture of personality. The analysis of different approaches of scientists is carried out to interpretation of concept "communicative culture". It is reflected maintenance of concepts "culture", "intercourse", "communication", "culture of intercourse".

Keywords: communicative culture, intercourse, culture, communication.

В статье теоретически обосновано понятие коммуникативной культуры личности. Осуществлен анализ разных подходов ученых к толкованию понятия "коммуникативная культура". Отражено содержание понятий "культура", "общение", "коммуникация", "культура общения".

Ключевые слова: коммуникативная культура, общение, культура, коммуникация.

Постановка проблеми. Проблема спілкування привертає увагу багатьох дослідників, які інтенсивно вивчають її філософський, соціальний і психолого-педагогічний аспекти. Завдяки своїй багатофункціональності спілкування як складне явище може виступати як комунікація, діяльність, взаємовплив і взаємодія. У сучасних наукових дослідженнях, розглядаючи спілкування як комунікативну діяльність суб'єкта, вчені переважно зосереджують свою увагу на діяльнісному боці цього процесу. Безперечно у діяльності спілкування особистість формується, функціонує і розвивається, відбувається її становлення. У свою чергу, особистісна мотивація визначає характер діяльності суб'єкта спілкування, детермінує її культуру і результат. Адже спілкування – це персоніфікована, особистісна форма діяльності. Поняття особистості та спілкування, його культури безпосередньо співвіднесені між собою у своїх глибинних, сутнісних характеристиках.

Комунікативна культура є знаряддям суб'єкта спілкування, тому тісно переплітається з цим поняттям. Процес набуття культури спілкування неможливий без особистісного розвитку, як неможливе становлення особистості без її комунікативного розвитку. При цьому комунікативна культура стає не тільки засобом вияву індивідуально-особистісної специфіки спілкування, а й одним із найважливіших психологічних інструментів засвоєння і реалізації суто людського способу життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Незважаючи на те, що поняття комунікативної культури знаходиться в процесі формування, у наукових дослідженнях існують різноманітні підходи до його трактування, а саме: методологічний (Є. Бондаревська, Н. Кузьміна, Б. Ліхачов); світоглядний (О. Бодальов, Б. Ломов); культурологічний (В. Біблер, С. Курганов); психологічний (Б. Ананьєв, Г. Андреева, І. Зимня, І. Котова, О. Леонтьєв, Б. Паригін); психолого-педагогічний (А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Руденський); морально-етичний (С. Батракова, І. Страхов, І. Синиця); творчий (В. Кан-Калик, В. Кондратьєва, М. Нікандров); як частина професійної культури фахівця (В. Грехнев, І. Зарецька, В. Сластьонін); комунікативний аспект професійної підготовки (Н. Кузьміна); компонент культури особистості (А. Мудрик, В. Саф'янов). Зазначені підходи є теоретично важливими для розуміння комунікативної

культури як предмета наукового аналізу, оскільки дозволяють урахувати різні фактори впливу на формування особистісної комунікативної культури.

Однак дослідники, характеризуючи психокомунікативні прояви особистості, недостатньо висвітлюють сферу мотивів і цінностей, що опосередковують реалізацію комунікативних якостей і вмінь, через які виявляється індивідуальна комунікативна культура. Адже у кожній комунікативній дії суб'єкта спілкування відображається його особистість. Крім того, потребує уваги вчених моральна сторона комунікативної культури, функція якої – здійснення постійного внутрішнього контролю за зовнішньою поведінкою особистості, її регулювання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття комунікативної культури особистості, а також визначення змістового наповнення понять "культура", "спілкування", "комунікація".

Виклад основного матеріалу дослідження. З позиції філософського тлумачення, поняття "комунікативна культура" визначається як становлення і розвиток контактів між людьми, що включають в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини. Комунікативна культура виступає як засіб передачі форм культури та суспільного досвіду людства за допомогою діалогічного контакту.

Л. Буєва у своїх працях розглядає діяльність і комунікативну культуру як два взаємопов'язані, відносно самостійні, але не рівноцінні сторони єдиного процесу життя (індивідуальна і соціальна) і звергає увагу на те, що у спілкуванні здійснюється раціональний, емоційний взаємовплив і взаємодія індивідів [2, с.65].

Спілкування як комунікація є процесом самореалізації особистості. У комунікативній теорії спілкування акцентується увага на необхідності створення нової етики людських взаємин, пошуку таких універсальних цінностей, які спряли б порозумінню між людьми, визнання особистої значущості суб'єктів спілкування, поважливе ставлення до них. Також наголошується на соціальному характері комунікації, оскільки вона є суспільною справою, тому люди утворили безліч комунікативних систем, що у своїй сукупності визначають суспільне життя [1, с.153].

У педагогічній літературі "комунікативна культура" розглядається як система ознак і властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення, як система знань і навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою спілкування. У більшості досліджень правильність мовлення асоціюється та пояснюється через мовну норму: мовлення правильне, якщо воно відповідає мовній нормі, і навпаки, мовлення неправильне, якщо норма порушена. Зі співвідношення мова та мовлення впливають такі якості, як: правильність, багатство, різноманітність, логічність, виразність, дієвість, образність, доречність. Теорія комунікативної культури ґрунтується на лінгвістичних дисциплінах, а також спирається на психологію, логіку, естетику, соціологію, педагогіку, лінгводидактику [3].

І. Зязюн визначає комунікативну культуру як відповідність індивідуального мовлення нормам використовуваної мови, уміння використовувати мовленнєві засоби в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення. Комунікативна культура вимагає дотримуватися норм мови, слововживання, складання та побудови речень. Нормативність мовлення передбачає такі якості, як точність, чіткість, чистота [6, с.166].

В. Грехнев наголошує, що комунікативна культура – особлива система типових за проявом емоційно-почуттєвих, раціональних і вольових реакцій поведінки особистості на основі конкретних соціально-значущих умов її життєдіяльності. При цьому він акцентує увагу на важливості психологічних особливостей учасників спілкування і на власне соціальних характеристиках у змісті культури спілкування [4].

У дослідженнях Т. Єрмекової та К. Абішева комунікативна культура трактується як складова професійної культури особистості й вміщує, зокрема, професійну мовленнєву культуру і професійну культуру мислення. Також підкреслюється етичність і духовність

змісту комунікативної культури, яка включає освіченість, духовне багатство, розвинене мислення, здатність осмислювати явища в різних сферах життя, різноманітність форм, типів, способів спілкування і його емоційно-естетичні модифікації, міцну етичну основу, взаємну довіру суб'єктів спілкування; його результати у вигляді освоєння істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації [5, с. 108].

Відповідно до наукової позиції О. Корніяки, доцільно орієнтуватися на два значення у розумінні поняття комунікативної культури, що має місце у науковій літературі при характеристиці психічних явищ:

– об'єктивне: комунікативна культура – це характеристики (ознаки) і властивості особистості, сукупність і система яких свідчать про її комунікативну довершеність: структурованість, системність, мотивованість, комунікативність, вербалізованість, спрямованість, правильність, регульованість та ін.

– суб'єктивне: комунікативна культура – система вмотивованих і морально зорієнтованих якостей і вмінь людини, що забезпечують комунікативно ефективну і психологічно комфортну взаємодію, обмін інформацією, взаємовплив і взаєморозуміння [7, с. 32].

О. Корніяка розглядає комунікативну культуру як складно організоване особистісне утворення. Її змістова структура вміщує такі компоненти: мотиваційний, пізнавальний, поведінковий (операційний) і вольовий. Змістову основу комунікативної культури безумовно утворюють такі її складові, які сформовані під впливом мотиваційних структур особистості – комунікативні якості, що мають моральний смисл, і спеціальні комунікативно-мовленнєві вміння, що входять до складу її операційного компонента і потрібні для забезпечення успішності пізнавальної та комунікативної діяльності.

Дослідник виділяє в структурі комунікативної культури аксіологічну, технологічну і творчу складові. Зокрема, аксіологічна – відображає основні цінності комунікативної культури особистості – гуманістичну позицію, інтерес до людей, загальну культуру, морально-етичні норми. Технологічна – відбиває операційну сторону професійного спілкування і включає: загальнотеоретичні знання щодо основ міжособистісної комунікації, професійного спілкування, теорій формування особистості та її психологічних особливостей; знання своїх індивідуально-типологічних особливостей; комунікативно-значущі уміння і навички (розуміння і сприймання) міжособистісної взаємодії; володіння техніками спілкування. Творча складова дозволяє відстежити динаміку розвитку і саморозвитку особистості в комунікативній діяльності й передбачає передусім її комунікативні якості: рефлексія комунікативної діяльності, гнучкість (оперативне творче мислення, що дозволяє орієнтуватися в непередбачених ситуаціях спілкування), емпатія, товариськість, емоційно-психологічна саморегуляція, особистісна атракція [7, с.87].

Нероздільна єдність і взаємозв'язок усіх складових проявляється в тому, що особистість опосередковує вибір комунікативних цінностей, цінності впливають на вибір комунікативних знань і вмінь та визначають стилістику спілкування. У свою чергу, комунікативні знання впливають на вибір комунікативних цінностей і розвиток особистості, що дає імпульс до подальшого освоєння цінностей комунікативної культури.

Варто зазначити, що науковий зміст поняття "комунікативна культура" визначається змістовним наповненням ряду понять, а саме: "комунікація", "культура", "спілкування". Так комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що веде до взаємного розуміння. Якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати зворотній зв'язок про те, як вас зрозуміли, як вас сприймають, як ставляться до проблеми. Комунікація – це єдність взаємного обміну інформацією та впливу співрозмовників один на одного з урахуванням відносин між ними, установок, намірів, цілей, усього того, що призводить не тільки до руху інформації, а й до уточнення та збагачення тих знань, відомостей, думок, якими обмінюються люди. Процес

комунікації являє собою передачу інформації за допомогою мови та інших знакових засобів і розглядається як складова частина спілкування.

Комунікація також розглядається як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами в спільній діяльності й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Таке розуміння комунікації ґрунтується на методологічних положеннях, які визнають безперервність суспільних і міжособистісних відносин, що саме по собі відбиває характер самої комунікації [8].

За Н. Волковою, у співвіднесенні з поняттям "культура" "комунікативна культура" може бути розглянута в трьох аспектах. Так у контексті протиставлення культури природі, комунікативна культура може розглядатися як окремий випадок комунікації. Якщо ж розглядати культуру як системоутворюючий, інтегруючий соціум чинник, то комунікативна культура виявляється тотожною культурі як такий. Комунікативну культуру можна розглядати також у галузевому аспекті (поруч з художньою, естетичною, інформаційною тощо) [3].

Спілкування як комунікативна діяльність, детермінована системою мотивів, домінуючим серед яких є комунікативний, з самого початку стає рушійною силою психічного розвитку дитини. У результаті діяльності спілкування складається як система "внутрішніх" умов, з якими виступає особистість з її багаторівневою структурою, складною системою потреб, інтересів, схильностей, настанов, емоцій, цілей, тобто мотивів. Особистісна мотивація, особистісно-сміслові утворення знаходять своє втілення і вияв у певних комунікативних якостях і вміннях, у ставленні до інших людей і подій.

На цьому підґрунті відбуваються якісні зміни у розвитку особистості. Зокрема, має місце становлення такого її новоутворення, як комунікативна культура, здійснюється "привласнення" нею комунікативного досвіду людства – комунікативних знань, що мають об'єктивно-суспільну практичну співвіднесеність, також розвивається комунікативна мотивація, що відображається в морально-комунікативних якостях, відбувається опанування вербальних і невербальних засобів міжособистісної взаємодії, виробляються комунікативні навички і вміння як способи діяння для досягнення мети спілкування – пізнання інших людей і самопізнання [7, с.81].

Висновки із даного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, комунікативну культуру можна розглядати як систему сформованих в індивіда якостей, умінь і навичок у міжособистісній взаємодії, що дає йому змогу в межах комунікативних здібностей, вікового розвитку і соціального статусу досягати успішної адаптації в соціальному середовищі, здійснювати ефективну комунікативну і предметну діяльність, забезпечувати психологічно комфортну взаємодію і досягати взаєморозуміння. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у вивченні структурних складових комунікативної культури, зокрема: особистісної мотивації (потреби, цінності, настанови, ідеали); комунікативних знань і вмінь, що утворюють комунікативну компетентність суб'єкта спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД "Професіонал", 2007. – 512 с.
2. Буюева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буюева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2006. – 256 с.
4. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Ермакова Т. Н. Коммуникативная культура специалиста в системе образования / Т. Н. Ермакова, К. С. Абишев // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 108-110.

6. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра / О. М. Корніяка. – К. : Міленіум, 2006. – 336 с.
8. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.

УДК 371. 134 / 373.3 : 001. 89

Шквир О. Л.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ТВОРЧОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті акцентовано увагу на проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. Проаналізовано сучасний стан навчально-дослідної роботи студентів педагогічних вищих навчальних закладів, які здійснюють ступеневу підготовку майбутніх учителів початкової школи. Визначені недоліки у викладанні курсів психолого-педагогічних дисциплін, керівництві різними видами практики та студентськими науковими роботами.

Ключові слова: *рівні вищої освіти, навчально-дослідна робота студентів.*

The article focuses on the problem of preparation of the future primary school teachers to research activity. The current state of educational-research work of the students of higher pedagogical educational institutions that conduct step preparation of the future primary school teachers has been analyzed. Some shortcomings in teaching psychological-pedagogical disciplines, in leadership of the various kinds of practice and student research works have been determined.

Key words: *levels of higher education, educational- research work of students.*

В статье акцентировано внимание на проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности. Проанализировано нынешнее состояние учебно-исследовательской работы студентов педагогических высших учебных заведений, которые совершают ступенчатую подготовку будущих учителей начальной школы. Определены недостатки в чтении курсов психолого-педагогических дисциплин, руководстве разными видами практики та студенческими научными работами.

Ключевые слова: *уровни высшего образования, учебно-исследовательская работа студентов.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні сфера освіти зазнає суттєвих трансформаційних процесів, оскільки стрімкий розвиток економіки, виробництва та зміни у галузі політики значно 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: впроваджені нові Державні стандарти, створені варіанти нових навчальних програм і підручників, визначені об'єкти, функції, види контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. І сьогодні продовжується процес реформування початкової школи. 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 початкової школи до дослідницької діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях надається відповідна увага професійній підготовці вчителів початкової школи: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (Ш.О. Амонашвілі, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С.П. Власенко, І.М. Дарманська, М.М. Дарманський, Н.В. Казакова, Л.О. Хомич та ін.); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-дослідної роботи (П.П. Горкуненко, Л.С. Коржова, О.М. Мельник та ін.).

Однак потребує дослідження питання стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за нових умов.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, визначенні недоліків та шляхів удосконалення традиційної системи означеної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється в умовах ступеневої освіти, що передбачає початковий, бакалаврський та магістерський рівні вищої освіти. За нашими дослідженнями, в Україні існує декілька педагогічних ВНЗ, що здійснюють підготовку вчителів початкових класів за означеними рівнями: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Харківська гуманітарно-педагогічна академія та ін. Погоджуємося з думкою В.М. Галузинського, М.Б. Євтуха, С.С. Спіцина, З.М. Шалік, що у більшості вищих педагогічних закладів України немає чіткої системи в організації творчої, дослідницької підготовки майбутніх учителів [1, с. 97].

Одна з причин цього вбачається у відсутності державної концепції організації науково-педагогічної діяльності студентської молоді, важливість якої визначається суб'єктивною оцінкою конкретного навчального закладу [1, с. 97]. Однак, як зазначає Г.Т. Кловак, традиційною залишається система студентської науково-дослідної роботи, яка включає такі напрями: навчально-дослідна робота (вивчення курсів психолого-педагогічних дисциплін; виконання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт; виконання дослідницьких завдань під час навчальних практик); науково-дослідна робота, що виконується у позанавчальний час (робота в наукових гуртках, проблемних групах; участь у наукових конференціях, семінарах; співробітництво у виконанні робіт із держбюджетної тематики; публікації в наукових виданнях, збірниках праць); організаційно-масові заходи (предметні олімпіади, огляди, конкурси наукових робіт тощо) [2, с. 12].

Таблиця 1

**Результати вивчення навчальних планів та навчальних програм зі спеціальності
"Початкова освіта"**

Рівень вищої освіти	Назва навчальної дисципліни	Кількість аудиторних годин
"початковий"	загальні основи педагогіки	4 год.
"бакалаврський"	основи психодіагностики;	62 год.
	основи наукових досліджень;	32 год.
	технології виховного процесу в початковій школі;	62 год.
	технології навчального процесу в початковій школі	62 год.
"магістерський"	педагогіка вищої школи;	6 год.
	методологія і методи педагогічного дослідження;	30 год.
	сучасні інформаційні технології в освіті	30 год.

Проаналізуємо стан навчально-дослідної роботи студентів педагогічних ВНЗ, які реалізують ступеневу підготовку майбутніх учителів початкової школи. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень традиційно здійснюється через викладання навчальних дисциплін циклу професійної підготовки. Аналіз навчальних планів та навчальних програм Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії зі спеціальності "Початкова освіта" допоміг визначити основні навчальні предмети, які викладаються на різних рівнях вищої освіти, та кількість годин, у межах яких вивчаються основи проведення педагогічних досліджень (табл. 1).

Із таблиці видно, що на початковому рівні вищої освіти недостатньо приділяється уваги теоретичній підготовці студентів до проведення педагогічних досліджень. Така мала кількість годин не дозволяє сформувати у студентів систему знань щодо логіки педагогічного дослідження, специфіки його проведення у початковій школі, сутності окремих методів педагогічного дослідження.

Наші висновки підтверджують і результати опитування студентів 4 курсу (100 чол.) початкового рівня вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Відповіді студентів показали, що вони часто ототожнюють поняття "методи дослідження" з "методами навчання" (79 %); поверхово розуміють місце та сутність дослідницької роботи у професійній діяльності вчителя (86 %); більшість студентів (80 %) не орієнтується в сутності теоретичних та математичних методів науково-педагогічного дослідження, а такі емпіричні методи, як спостереження, бесіда та тестування часто тлумачать як методи навчання молодших школярів (77 %). Результати нашого опитування співпадають із результатами опитування Л.С. Коржової, яке було проведено в Харківській гуманітарно-педагогічній академії серед студентів 4 курсу факультету підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вона також зазначає, що у студентів часто відсутня установка на самостійну дослідницьку роботу, а наявні дослідницькі вміння, як правило, безсистемні й використовуються епізодично [3, с. 106].

Водночас підготовці бакалаврів та магістрів до проведення педагогічних досліджень приділяється більше уваги. Відзначаємо як позитивне викладання курсів, безпосередньо спрямованих на вивчення методів педагогічного дослідження (основи наукових досліджень (бакалаврський рівень), методологія і методи педагогічних досліджень (магістерський рівень) та курсів із вивчення педагогічних технологій (бакалаврський рівень). Однак кількість годин, яка відводиться на проведення семінарських та практичних занять, є недостатньою для оволодіння студентами практичними вміннями та навичками.

Підготовці майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності сприяють методи та форми, які використовують викладачі під час проведення лекцій, семінарських та практичних занять.

Опитування студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії показало, що розвитку наукового мислення, дослідницьких якостей, активізації пізнавального інтересу до майбутньої дослідницької діяльності сприяє проблемний виклад лекційного матеріалу (85 %), дискусії (74 %), дослідницькі завдання для самостійної роботи (68 %), парні та групові форми роботи (69 %), зустрічі із вчителями-практиками (73 %), розв'язання педагогічних задач (92 %), використання проектних та ігрових технологій навчання (84 %).

Однак, як зазначають студенти, на практиці переважає традиційний підхід до проведення лекцій; стиль проведення семінарських та практичних занять часто має репродуктивний характер і недостатньо орієнтує на майбутню професійну дослідницьку діяльність, згадані вище методи на заняттях використовуються ще недостатньо інтенсивно.

Одним із найважливіших шляхів успішної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є проходження студентами педагогічної практики. Аналіз навчальних планів педагогічної практики в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії показав, що на

всіх рівнях підготовки є різні види практики, у процесі яких студенти оволодівають дослідницькими знаннями, уміннями та якостями (табл. 2).

Таблиця 2

Результати вивчення навчальних планів педагогічної практики в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів

Рівень вищої освіти	Вид практики	Дослідницькі завдання
"початковий"	практика з позакласної виховної роботи в школі	вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів; спостереження та аналіз виховних заходів
	літня педагогічна практика	вивчення вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їх здоров'я, умов життя
	пробні уроки в школі	спостереження та аналіз пробних уроків практикантів підгрупи; вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів
	практика "Перші дні дитини в школі"	спостереження уроків, виховних заходів першого тижня навчання першокласників, їх обговорення; вивчення вікових та індивідуальних особливостей першокласників; написання характеристики на одного з учнів першого класу
	переддипломна педагогічна практика	вивчення учнів, шкільної документації
"бакалаврський"	дослідницько-діагностична	вивчення стану освітньо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах відповідно до теми дипломного дослідження; ознайомлення з передовим досвідом роботи вчителів; спостереження роботи вчителя в контексті досліджуваної проблеми; проведення діагностичного обстеження відповідно до теми дипломної роботи; обробка отриманих результатів; розробка перспективного плану системи заходів для вирішення проблеми дослідження
	переддипломна педагогічна практика	спостереження й аналіз урочної та позаурочної роботи вчителя початкових класів; вивчення та складання тематичних і поурочних планів у початковій школі; самостійна підготовка і проведення освітньо-виховної роботи в класі з використанням інноваційних педагогічних технологій
"магістерський"	виробнича практика	керівництво науково-дослідною роботою студентів
	асистентська	науково-методична робота

Значна кількість видів практики в системі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, їх завдання та зміст сприяють практичній підготовці вчителя-дослідника. На це вказують в анкетах студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,

зауважуючи, що різні види практики є важливою умовою для успішної підготовки до проведення педагогічних досліджень (85 %). Також позитивним є взаємозв'язок і поступове ускладнення дослідницьких завдань відповідно до рівня вищої освіти. Однак бесіда, проведена з начальником відділу практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, показала, що у студентів часто відсутня позитивна мотивація щодо виконання різних видів дослідницьких завдань; педагогічне консультування та контроль за виконанням цих завдань здійснюється не належним чином. Основна причина – значне скорочення годин на педагогічне керівництво, і як результат – недостатній рівень виконання дослідницьких завдань студентами.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розвиток самостійності та творчості значно відбувається шляхом залучення їх до самостійної науково-дослідної роботи. Науково-дослідна робота у вищих педагогічних закладах України покликана забезпечувати розвиток у майбутніх фахівців нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань у школі, а також формування вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних завдань навчання та виховання підростаючого покоління. Завдяки участі в науковій роботі студент оволодіває навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного та методичного кругозору [4, с. 4].

Основними видами науково-дослідної роботи студентів зі спеціальності "Початкова освіта" є написання курсових та дипломних робіт. Аналіз навчального плану Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії засвідчив обов'язкове виконання студентами на кожному рівні вищої освіти наукової роботи (табл. 3).

Таблиця 3

Види наукових робіт на кожному рівні вищої освіти

№з/п	Рівень вищої освіти	Вид наукової роботи
1.	"початковий"	курсowa
2.	"бакалаврський"	курсowa
3.	"бакалаврський"	дипломна
4.	"магістерський"	дипломна

Необхідною умовою якісного виконання наукової роботи є інтерес студента до досліджуваної проблеми, бажання поглибити свої знання, знайти ефективні шляхи та засоби вирішення актуальної педагогічної проблеми.

Бесіди, проведені з викладачами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (30 чол.), показали, що рівень виконання зазначених наукових робіт часто є недостатнім. Наші результати збігаються з результатами дослідження Л.С. Коржової, в яких було виявлено, що із 120 опитаних студентів Харківської гуманітарно-педагогічної академії більше 20% не володіє необхідними вміннями самостійної організації виконання дипломної роботи, близько 63% звертається по допомогу до викладача, і лише 17% виконують дослідження самостійно [3, с. 109]. Такий висновок частково підтверджується результатами соціологічних досліджень, проведених групою вчених серед студентів вітчизняних педагогічних навчальних закладів. Зокрема, тільки 18% опитаних студентів перших-других курсів та 48% старших вважають, що вони беруть участь у навчально-дослідній роботі. При цьому біля 80% із них незадоволені своєю участю в пошуковій діяльності [1, с. 97].

Основні причини такого стану, на думку Л.С. Коржової, полягають у практиці традиційного вузівського навчання, де студент виступає як об'єкт педагогічного впливу [3, с. 110]. В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, С.С. Спіцин, З.М. Шалік такий стан пояснюють перевантаженням студентів навчальними заняттями (54,5%), недостатнім забезпеченням науковою літературою (36,7%), недостатньо якісним науковим керівництвом (більше 70%)

тощо [1, с. 97]. М.Г. Чобітько вважає, що недоліком також є винесення за межі розкладу науково-дослідної та самостійної роботи студентів (СРС) [5, с. 235].

Погоджуючись із цими думками, додаємо, що причинами також є обмежена кількість годин, яка відводиться на наукове керівництво (93 %), відсутність у студентів мотивації до дослідницької діяльності (98 %), недостатній рівень сформованості наукового мислення, дослідницьких якостей та умінь, які мали набути студенти до написання наукової роботи (72 %).

Висновки. Отже, аналіз навчально-дослідної роботи у ВНЗ засвідчив необхідність удосконалення існуючої системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої дослідницької діяльності шляхом корекції мотиваційного, змістового, процесуального компонентів, а також підвищення оплати за педагогічне керівництво практикою та наукове консультування.

Перспективи подальших розвідок. Подальших наукових розвідок потребує аналіз стану науково-дослідної роботи, що виконується у позанавчальний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, С. С. Спіцин, З. М. Шалік // Нові технології навчання: наук. метод. зб. / гол. ред. Б.І. Холод. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – С. 94-104.
2. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г. Т. Кловак. – К., 2005. – 36 с.
3. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Сергіївна Коржова. – Кривий Ріг, 2002. – 190 с.
4. 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.
5. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [моногр]. / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.

УДК 376.24

Щерба Н. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУТНІСТЬ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Проаналізовано сутність поняття "дитина-інвалід" як воно розуміється у чинній вітчизняній нормативній документації; розглянуто основні моделі взаємодії суспільства з людьми з особливими потребами та виокремлено їх характерні риси (ізоляцію та дискримінацію інвалідів, поєднані з їх максимальним соціальним забезпеченням – у Медичній моделі, та можливості професійного та соціального самовизначення, поєднані з підготовкою до максимальної соціальної інтеграції – в Соціальній) та обґрунтовано переваги останньої; доведено, що освіта старшокласників з особливими потребами має бути практикоорієнтованою; визначено передумови соціальної інтеграції старшокласників з особливими потребами (адаптація суспільства до їх потреб і особливостей, з одного боку, та соціальна, загальноосвітня та профорієнтаційна підготовка до активної життєдіяльності – з іншого). Автором проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені практикоорієнтованому навчанню, серед яких не виявлено робіт, де старшокласники з особливими потребами розглядаються в якості цільової аудиторії; здійснено

спробу визначити місце практикоорієнтованого навчання іноземної мови у зазначеному контексті. Проаналізовано підходи (міждисциплінарний, індивідуальний, діяльнісний), принципи, моделі (сендвіч-курси, кооперативні програми, когнітивне учнівство, сумісні промислово-університетські курси), форми та методи практикоорієнтованого навчання, що були виявлені у ході вивчення наукової літератури.

Ключові слова: дитина-інвалід, старшокласник з особливими потребами, практикоорієнтоване навчання, іноземна мова, модель.

The author has analyzed the essence of "a disabled child" concept in the way it is interpreted by the current native laws; the key models of interaction between the society and people with special needs have been considered and their contrastive features (isolation and discrimination of people with disabilities on the background of their maximum social maintenance – in the Medical model, and possibilities of professional and social self-determination on the background of their preparation for maximum social integration – in the Social model) have been pointed out substantiating the advantages of the latter one; it has been proved that senior learners with special needs should be educated in the practically oriented way; the prerequisites for their social integration have been defined (on the one hand, the society ought to get adapted to their needs and peculiarities and, on the other, disabled teenagers ought to get social, educational and preservice preparation for future active living). The author has analyzed a number of works by native and foreign scientists dedicated to practice oriented learning. Among them no researches have been spotted in which senior learners are considered the target audience; an attempt has been made to define the position of practically oriented learning a foreign language in the context mentioned. The author has analyzed approaches (interdisciplinary, individual and activity oriented), principles, models (sandwich-courses, cooperative programs, cognitive apprenticeship, mutual enterprise-university courses), forms and methods of practice oriented learning found in the process of scientific literature research.

Key words: a disabled child, a senior learner with special needs, practice oriented learning, a foreign language, a model.

Проанализирована сущность понятия "ребенок-инвалид" как оно понимается в действующей отечественной нормативной документации; рассмотрены основные модели взаимодействия общества с людьми с особыми потребностями и указаны их отличительные черты (изоляция и дискриминация инвалидов, объединенные с их максимальным социальным обеспечением – в Медицинской модели, и возможности профессионального и социального самоопределения, объединенные с подготовкой к максимальной социальной интеграции – в Социальной) и обоснованы преимущества последней; доказано, что образование старшеклассников с особыми потребностями должно быть практикоориентированным; определены предпосылки социальной интеграции старшеклассников с особыми потребностями (адаптация общества к их нуждам и особенностям, с одной стороны, и социальная, общеобразовательная и профориентационная подготовка детей-инвалидов к активной жизнедеятельности – с другой). Автором проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные практикоориентированному обучению, среди которых не выявлено исследований, в которых старшеклассники рассматривались бы в качестве целевой аудитории; предпринята попытка определить место практикоориентированного обучения иностранному языку в указанном контексте. Проанализированы подходы (междисциплинарный, индивидуальный, деятельностный), принципы, модели (сендвич-курсы, кооперативные программы, когнитивное ученичество, смежные промышленно-университетские курсы), формы и методы практикоориентированного обучения, обнаруженные в процессе изучения научной литературы.

Ключевые слова: ребенок-инвалид, старшеклассник с особыми потребностями, практикоориентированное обучение, иностранный язык, модель.

Постановка проблеми. У Національній доповіді "Про становище осіб з інвалідністю" поняття "дитина-інвалід" визначається як "особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист" [1]. Загальновживаними варіантами терміну "дитина-інвалід" є: "діти з обмеженими

можливостями" та "діти з особливими потребами", які описують ставлення до них суспільства у межах двох моделей: "медичної" та "соціальної". *Медична модель* ґрунтується на дотаційному підході й виступає за ізоляцію людей з обмеженими можливостями від суспільства, створюючи для них особливі установи, де вони могли б на доступному їм рівні працювати, спілкуватися й отримувати різноманітні послуги. Ця модель вважалась ефективною в минулому, проте її основним недоліком було те, що інваліди виявлялися ізольованими і дискримінованими [2]. *Соціальна модель* (або модель "єдиного суспільства" [3]) є більш гуманною і перспективною, оскільки вона передбачає:

- можливість участі людей з особливими потребами в загальній діяльності за рахунок створення необхідних умов (пандусів і спеціальних підйомників для осіб із обмеженнями пересування, дублювання візуальної й текстової інформації за Брайлем для сліпих, звукової інформації мовою жестів для глухих тощо);
- підтримку державою заходів, що сприяють ефективній освіті та працевлаштуванню людей з особливими потребами у звичайні заклади, організації та наданням їм можливості самостійно забезпечувати своє існування;
- поліпшення ставлення суспільства до людей з особливими потребами як до співгромадян, що заслуговують на повагу та гідне життя [2].

Таким чином, передумовою запровадження Соціальної моделі є реалізація державою таких комплексних завдань:

1. Адаптація суспільства до особливостей і потреб людей-інвалідів;
2. Соціальна, загальноосвітня, профорієнтаційна, професійна підготовка людей з обмеженими можливостями до активної життєдіяльності з метою їх максимальної соціальної інтеграції в опорі на розвиток наявного в них компенсаторного потенціалу.

А отже, передумовами соціальної інтеграції старшокласників з особливими потребами, про яких йдеться у цій статті, є всі перераховані фактори, за винятком професійної освіти, яка, як відомо, розпочинається після школи.

Відповідно до Плану дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві *соціальна інтеграція дітей-інвалідів є першочерговим завданням освіти* [2]. Таким чином, освіта взагалі, й середня іншомовна зокрема, має виконувати своє безпосереднє призначення – підготувати учнів із особливими потребами до максимально повноцінного дорослого життя, тобто вона має бути *практикоорієнтованою*.

Виконання цього завдання передбачає переосмислення змістової та процесуальної складових середньої іншомовної освіти. А отже, теоретичні основи практикоорієнтованого навчання іноземної мови (ІМ) дітей з особливими потребами вимагають цілеспрямованого вивчення, що визначає **актуальність** цієї наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянемо стан вивчення проблеми практикоорієнтованого навчання іноземної мови дітей з особливими потребами як передумови їх соціальної інтеграції.

Проблематика запровадження практикоорієнтованого навчання (підходу, спрямування) досліджувалася низкою вітчизняних і зарубіжних учених у таких контекстах: у *професійній підготовці майбутніх фахівців немовних спеціальностей* (Г. В. Горбенко, 2015; Н.В. Житник, 2015; Ж.Д. Семидоцька, І.О. Чернякова, 2015; М.М. Корда, А.Г. Шульгай, А.А. Гудима, С.Й.Запорожан, 2016; В.И. Смирнов, 2014); у *професійній підготовці майбутніх педагогів* (І. О. Пальшкова, 2006; 2009; Н.В. Якса, 2008; Ю.Н. Бахметова, 2012; С.О. Скворцова, 2010; С.В. Сапожников, 2014; А.В. Пригодій, 2013); у *педагогічній освіті інших країн* (С. Бобраков, 2012; Д. Варнеке (D. Warneke), 2007; Є.-М. Пост (Е.-М. Post), 2010; С. Пітч (S. Pietsch), 2010 (у Німеччині); Л. Айзікова, 2005 (у Великій Британії)); у *навчанні ІМ студентів немовних ВНЗ* (О.Д. Демченко, 2013; А.М. Фешук, 2013; Л. В. Потапенко, 2013); у *системі підвищення кваліфікації спеціалістів* (Л. М. Петренко, 2015; Ю. Андреева, 2005); у *середній немовній освіті* (Е. А. Беловолова, 2007; А. Г. Мордкович, П.В. Семенов, 2010); у *професійній*

підготовці вчителів гуманітарного профілю (Н.В. Матюшенко, 2014); у середній освіті інших країн (Л.В. Павлова, 2013 (у Швеції)); з позиції її теоретичного підґрунтя (Ф. Ялалов, 2004).

Деякі з перерахованих авторів здійснили спробу визначити поняття "практикоорієнтоване навчання" в контексті різних освітніх закладів, спеціальностей і навчальних курсів та запропонували ті чи інші підходи, принципи, форми й методи, що можуть його реалізувати. При цьому досліджень, присвячених специфіці іншомовної практикоорієнтованої освіти старшокласників з особливими потребами (як і дітей-інвалідів інших вікових груп) виявлено не було.

Таким чином, теоретичного обґрунтування вимагають такі питання, як:

- сутність і завдання практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами;
- доцільність перепрофілювання іншомовної освіти обраної цільової групи відповідно до типових обмежень у стані їх здоров'я з метою індивідуалізації навчального та профорієнтаційного процесу;
- зміст, форми, методи, засоби іншомовної освіти старшокласників з особливими потребами;
- специфіка професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами та педагогічні умови його професійної діяльності.

Мета статті. У цій публікації виконано спробу охарактеризувати сутність практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими потребами, а також проаналізувати підходи, принципи, моделі, форми та методи його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Як виявив аналіз наукової літератури, поняття "практикоорієнтоване навчання" знаходиться в науковому обігу протягом останніх десяти років. Деякі вчені використовують також терміни "підхід", "спрямування" та "метод". Зважаючи на те, що нами не було виявлено публікацій, у яких цей термін розглядався би в контексті середньої іншомовної освіти дітей з особливими потребами, ми проаналізуємо виявлені тлумачення.

За визначенням Д. Варнеке, практико-орієнтований підхід у *підготовці майбутнього вчителя* – це активна форма організації професійної підготовки вчителів, призначена для застосування у теоретичному та практичному компонентах навчання, що реалізується за допомогою насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [4, с. 39; 5, с. 165].

Як вважає Є.-М. Пост, практико-орієнтований підхід передбачає орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування у майбутніх педагогів практичних навичок роботи [6, с. 42]. С. Пітч тлумачить практико-орієнтований підхід як систему навчальних проблемних ситуацій, методичних та ситуаційних завдань, спроектованих у професійну підготовку вчителів [7, с. 44-45]. С. Бобраков вважає, що його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань [8]. Як вважає Н. Б. Грицай, практико-орієнтоване навчання у *професійній освіті* спрямоване на формування практичних умінь і навичок студентів, забезпечення зв'язку між теоретичними знаннями та реальною професійною діяльністю. Автор також тлумачить його як вид навчання, метою якого є формування професійних компетенцій, набуття практичного досвіду професійної діяльності [9]. На думку Л. В. Павлової, практикоорієнтоване навчання у *середній освіті* реалізується засобами міждисциплінарного підходу до укладання змісту навчання [10].

На нашу думку, існує два шляхи запровадження практикоорієнтованого навчання ІМ у старшій школі. Першим є насичення існуючих програм ситуаціями та завданнями, спрямованими на розвиток в учнів навичок і вмінь практичної діяльності у певній сфері.

Другий, що видається більш перспективним з позиції подальшої соціальної інтеграції дітей-інвалідів, передбачає перепрофілювання іншомовної освіти на старшому етапі згідно з типовими обмеженнями та здібностями учнів. А відтак передумовою навчання має стати вивчення особистості учня, стану його здоров'я та профорієнтаційна робота.

Розглянемо підходи, принципи, моделі, форми і методи практикоорієнтованого навчання, що були виявлені у ході аналізу наукової літератури. Автори пропонують використовувати такі **підходи**, як:

- *міждисциплінарний* [11], що дозволяє розглядати явища, проблеми під різними кутами зору, об'єктивно оцінити та проаналізувати отриману інформацію [12, с. 162];
- *індивідуальний (особистісноорієнтований)*, в основі якого лежить знання особливостей учнів, рівня їх підготовленості, їх можливостей. Таким чином, практикоорієнтоване навчання відбувається в зоні розвитку учня на прикладах, близьких йому за повсякденним життям [10];
- *діяльнісний*, що поєднується з поглибленим оволодінням прийомами обробки інформації, зв'язком з реальним життям, практичною спрямованістю [11].

Як було зазначено, досліджень, присвячених особливостям практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими потребами, виявлено не було. Розглянемо **принципи** такого навчання суб'єктів вищої та післядипломної освіти. На думку Л.М. Петренко, до таких, належать:

- забезпечення гнучкості й динамічності оновлення освітніх програм у цілому й окремими частинами (блоками);
- реалізація академічної мобільності; модульність програм і навчальних дисциплін;
- використання різних форм і методів роботи;
- побудова цілісного освітнього середовища, представленого трьома вимірами – навчальним, освітньо-рефлексивним і соціально-практичним [11].

Що стосується **моделей** реалізації практикоорієнтованого підходу, то, як вважає Л.В. Павлова, до таких у ВНЗ належать: сендвіч-курси (навчальна програма включає рік професійної роботи, що поєднується з навчанням); кооперативні програми; когнітивне учнівство (де студенти одержують можливість спостерігати організаційну культуру робочого місця); сумісні промислово-університетські курси [11].

До **форм** організації практикоорієнтованого навчання студентів ВНЗ, на думку С.О. Сковорцової, належать такі:

- *проблемна лекція*, яка передбачає постановку проблеми, ознайомлення студентів із необхідною інформацією та підведення ними власних підсумків;
- *практичне заняття* з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності, що дозволяють студентам відстояти обрану позицію, проілюструвати її на конкретних прикладах;
- *самостійна, науково-дослідна та навчально-професійна робота студентів*, до яких належать: проектна діяльність, педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи.

Дослідження практикоорієнтованого навчання британських студентів, проведене Н.М. Погребняк, засвідчує використання таких **форм**:

- *коопероване навчання* (cooperative learning), що передбачає участь викладача та студента в плануванні, можливість вибору наукового напрямку;
- *спілкування в малих групах*, що сприяє індивідуалізації при виконанні науково-дослідної роботи. За матеріалами дослідження Л. В. Павлової такі форми практикуються і в Швеції [10; 14].

Іншими формами є: мікрОВикладання, ігрове проектування, оглядово-консультаційні й проблемні лекції, дискусії, тьюторіали, розв'язання дослідницьких задач [14]. Як вважає Л.М. Петренко, практикоорієнтований підхід передбачає використання тренінгів і рольових форм навчання. Суб'єкти навчання можуть аналізувати певну професійну документацію,

опитувальники, вирішувати проблеми. При цьому викладач має виділяти "кризові вузли" проблеми, які відбивають її складність та багатовекторність, відсутність однозначних рішень, множинність позицій, плюралістичний міждисциплінарний підхід до її вирішення [11].

Що стосується **методів** практикоорієнтованого навчання, до них належать: (технологічні) проекти [14; 15], автентична бесіда [14], обговорення „кейсів” і власного досвіду студентів [14], комбіновані завдання з практичним змістом (практико-орієнтовані задачі). До останніх відносять навчальні завдання, що містять інформацію міжпредметного характеру, для виконання якого необхідно використовувати знання з різних галузей, так чи інакше пов'язаних із темою даного завдання [15].

Висновок і пропозиції. Аналіз чинних нормативних документів і наукових розвідок, наведений вище, дозволяє зробити такі висновки:

1. Старшокласники з особливими потребами мають отримувати доступну освіту, специфіка якої залежить від особливостей їх стану здоров'я та визначатиметься медико-соціальною експертизою. Її метою є сприяння їх соціальній інтеграції, а отже, вона має бути практикоорієнтованою.

2. Практикоорієнтоване навчання старшокласників з особливими потребами має бути організоване як *педагогічна технологія*, яку ми розуміємо як закономірну педагогічну діяльність, що реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання [12]. Вона має спиратися на спеціально відібрані підходи, принципи, форми та методи навчального процесу.

3. Практикоорієнтоване навчання передбачає наближення середньої іншомовної освіти до ситуацій соціальної, й зокрема, професійної взаємодії, надання їй активного (продуктивного та проблемного) характеру. Тому в її основі має лежати перепрофілювання навчального процесу згідно з типовими обмеженнями дітей-інвалідів (стосовно зору, слуху, мовлення, мислення, самостійного пересування, роботи рук тощо) і розподіл учнів за профілями відповідно до їх індивідуальних особливостей: стану здоров'я, здібностей та професійних інтересів. Очевидно зміст іншомовної освіти має реалізуватися в мобільних модулях, за якими проводитиметься навчання.

4. Практикоорієнтоване навчання доцільно запроваджувати саме на старшому етапі середньої школи. Це виправдано такими факторами:

- стан здоров'я дітей з особливими потребами поступово змінюється під впливом лікування чи внаслідок прогресування хвороби, і на момент старшого підліткового та юнацького віку батьки, педагоги і самі учні можуть зробити висновок про доступність для них тих чи інших видів професійної діяльності, до виконання яких можна розпочати вчасно готуватися;

- старшокласники вже мають уявлення про свої професійні інтереси;
- їх вищі психічні функції знаходяться на достатньому рівні розвитку для виконання творчих і проблемних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доповідь "Про становище осіб з інвалідністю" Міністерства соціальної політики України та Державної установи Науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин. – К., 2013. – 198 с.

2. Рекомендація Rec (2006)5. Комітету міністрів державам-членам про План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006-2015 // Рада Європи. Кабінет Міністрів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Ukraine.pdf

3. Соціальна інтеграція дитини-інваліда в Україні: концепція, завдання, перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2013/10/1.pdf>

4. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung / Dagmara Warneke. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2007. – 599 s.
5. Бобраков С. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід / Сергій Бобраков // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – Вип. 2. – С. 161-168.
6. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. – Leipzig : Univ. Diss., 2010. – 791 s.
7. Pietsch S. Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. – Kassel : Kassel University Press, 2010. – 294 s.
8. Бобраков С. Практико-орієнтований підхід в академічній фазі педагогічної освіти Німеччини: погляди німецьких науковців // Педагогіка і психологія професійної освіти / Сергій Бобраков. – 2012. – Вип. 6. – С. 235-241.
9. Грицай Н.Б. Практико-орієнтовані технології методичної підготовки майбутніх учителів біології [Електронний ресурс] / Н.Б. Грицай. – Режим доступу: <http://grytsai.rv.ua/wp-content/uploads/2016/08/Грицай-Н.Б.-Практико-орієнтовані-технології1.pdf>
10. Павлова Л. В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швеции) [Електронний ресурс] / Л. В. Павлова. – Режим доступу: http://sociosphera.com/publication/journal/2013/3085/praktikoorientirovannoe_obuchenie_iz_opyta_stazhirovki_v_shvecii/
11. Петренко Л. М. Практико-орієнтований підхід до формування змісту підвищення кваліфікації педагогів за дистанційною формою [Електронний ресурс] / Л. М. Петренко. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/106628/1/Хмельницький_ст_Петренко_ЛМ.pdf
12. Олізько Ю. Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання / Ю. Олізько // Педагогічний дискурс. – 2015. – Вип. 18. – С. 161-165.
13. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С.О. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. університету ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий, 2010. – Випуск 35. – С. 66 – 71.
14. Погребняк Н. М. Основні форми організації науково-дослідної підготовки майбутніх фахівців у галузі англійської освіти / Н.М. Погребняк // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2011. – Вип. 25. – С. 118-127.
15. Семидоцька Ж.Д. Якість освіти: шляхи оптимізації викладання курсу "Основи біоетики та біобезпеки" в медичному університеті [Електронний ресурс] / Ж. Д. Семидоцька, І. О. Чернякова. – Режим доступу: <http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/23456789/2263/1/емидоцкая%20Чернякова.pdf>

Наукове видання

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК ВИПУСК 89 Частина 1

С.В.Кириленко (заступник головного редактора), та ін.

Комп'ютерна верстка і набір: О.В. Вознюк

Підписано до друку 18.01.16. Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 20,1. Обл. вид. арк.20,2. Наклад 30.

Віддруковано в ПП "Рута"
10014, Україна
М. Житомир, вул. Мала Бердичівська 17 а
тел. (0412) 47-48-24
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3671 від 14.01.2010
E-mail ruta-bond@ukr.net